المملكة المغربية
المجلس الأعلى للتعليم

دفاتر التربية والتكوين

Cahiers de l'éducation et de la formation

العدد
1
نونبر - 2009

ملف

العلاقات التربوية والبيداغوجية داخل الفصل الدراسي

- **في الملف**
  - العلاقة التربوية: طبيعتها وأبعادها
  - دور العلاقات التربوية في تحقيق جودة الأداء المدرسي
  - مشكلات العلاقة البيداغوجية داخل المدرسة المغربية
  - العلاقة البيداغوجية المفعمة بالحياة بالتعليم الثانوي التأهيلي: رهانات وإكراهات
- **شهادات**
- **تجارب متميزة**
  - المدرسة المندمجة "أولاد حمدان"
  - المقاولة التلاميذية
- **مفاهيم مفتاحية**
- **مستجدات التربية والتكوين**

دفاتر التربية والتكوين

منشورات دورية تصدر ثلاث مرات في السنة

المدير المسؤول

عبد اللطيف المودني

رئيس التحرير

حماني أقفلي

هيئة التحرير

عبد اللطيف الفاربي، نصر الدين الحافي، عز الدين الخطابي، عبد اللطيف المودني،
إدريس اليعقوبي، إدريس كثير، عبد الحق منصف

سكرتير التحرير

عمر الأزمي الإدريسي

الناشر

المجلس الأعلى للتعليم

التحرير

المجمع الإداري لمؤسسة محمد السادس للنهوض بالأعمال الاجتماعية للتربية والتكوين،
جناح أ2، شارع علال الفاسي، مدينة العرفان، الرباط
ص.ب 6535، الرباط - المعاهد
تلفون : 25 44 77 37 05
فاكس : 12 46 77 37 05
البريد الإلكتروني : dafatir@cse.ma
عنوان الموقع : www.cse.ma

تصميم، إنجاز وطبع

USG

توزيع

سابريس

رقم الإيداع القانوني : 0120 PE 2009



هذه الدفاتر

تستدعي الحركية الدائمة التي يعرفها المشهد التربوي والتعليمي الوطني، سواء على مستوى النظرية أو الممارسة، القيام بمساءلة منتظمة ومتأنية ورصينة لهذا المشهد، من أجل الوقوف على واقعه الحاضر، واستشراف آفاقه، بغية الارتقاء المستمر به.

في هذا الإطار، تأتي مبادرة المجلس الأعلى للتعليم بإصدار «دفاتر التربية والتكوين» من أجل الإسهام في إثراء النقاش المتعدد والبناء حول واقع المدرسة المغربية ومتطلبات إصلاحها المتجدد، وذلك من خلال مقاربة موضوعات ذات طابع تربوي أو بيداغوجي أو ديداكتيكي أو تدبيري. وهي مبادرة تندرج ضمن مشاريع المجلس الرامية إلى ترسيخ دعائم إصلاح المدرسة المغربية والنهوض بها كي تضطلع، على النحو الأمثل، بوظائفها الأساسية في التعليم والتعلم والتربية والتنشئة الاجتماعية والتأهيل، وذلك في تفاعل مع أسئلة المجتمع والعصر، وفي مواكبة للتطورات الوطنية والعالمية الحاصلة على مستوى المعارف والنظريات والمناهج المطبقة على التربية والتكوين ؛ بغية استثمارها لفائدة المتعلمين والمدرسين والفاعلين التربويين.

من ثم، تتوخى «دفاتر التربية والتكوين» بالأساس :

- تزويد الفاعلين التربويين بمرجعيات عمل ذات صبغة تربوية وبيداغوجية وديداكتيكية، من شأنها أن تسهم في تكوينهم الذاتي ؛

- تبسيط المفاهيم والمصطلحات المتداولة في مختلف مجالات التربية والتكوين، واستعمالها الإجرائي على نحو مشترك، قدر الإمكان، من حيث المعاني والدلالات، وذلك بغاية تيسير التواصل بين الفاعلين التربويين، ودعم التأطير التربوي والبيداغوجي والإداري ؛

- التعريف بالمستجدات التربوية والبيداغوجية والديداكتيكية، وبالممارسات التدبيرية الناجعة ؛

- الإسهام في نشر المعرفة العلمية حول القضايا والمسائل الجوهرية في التربية والتعليم، وجعلها في متناول مختلف الفاعلين ؛

- حفز الفاعلين التربويين على الإسهام في إنتاج المعرفة البيداغوجية، وإذكاء النقاش الموسع والبناء، وتبادل التجارب والخبرات ؛ بغية تجديد الفعل التربوي والتكويني والرفع من فعالية مردودية المنظومة الوطنية للتربية والتكوين.

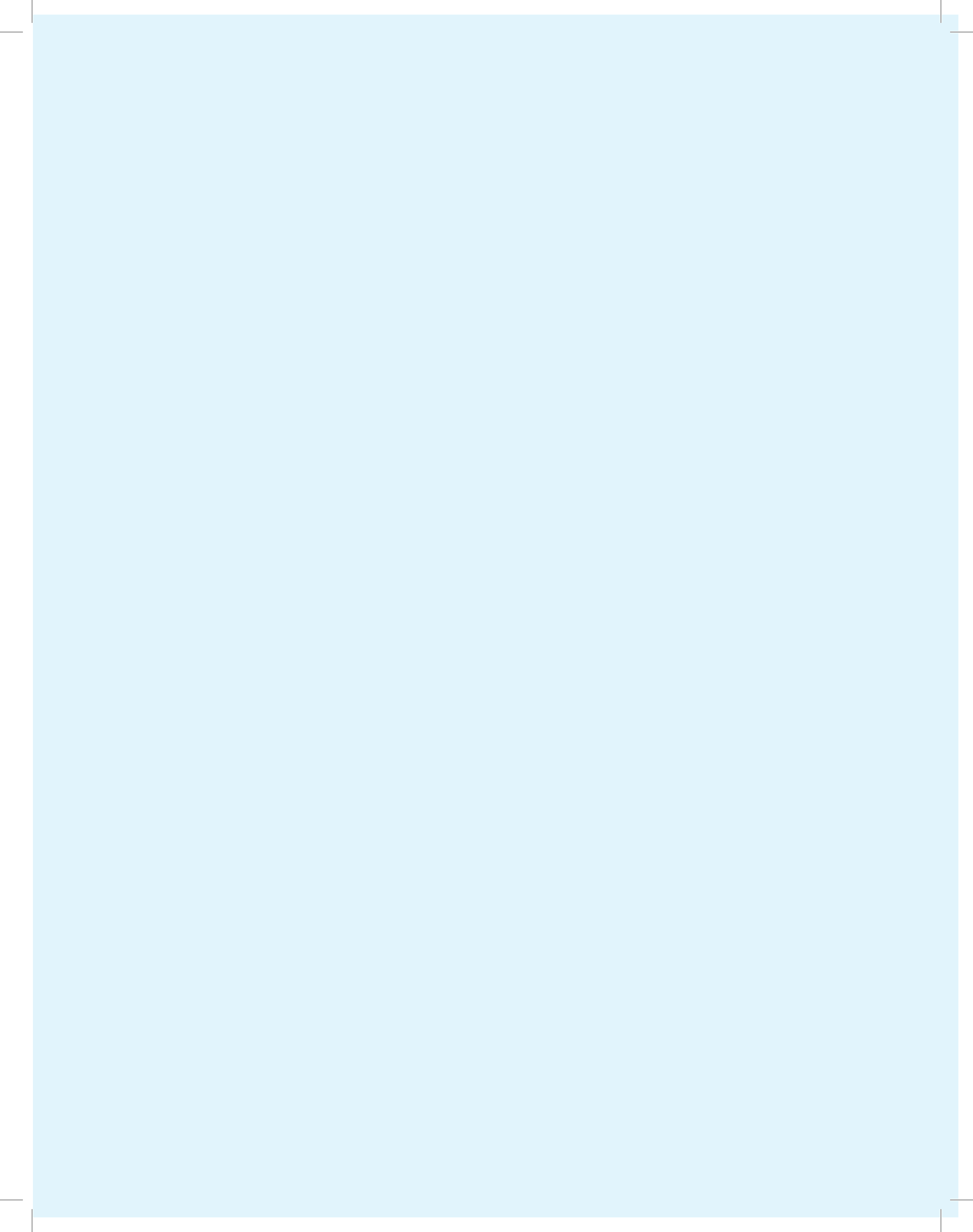
تطمح هذه الدفاتر، إذن، إلى أن تكون فضاء مفتوحا للرأي الحر والنقاش متعدد الآراء والأطراف، ومنبرا لمختلف الفاعلين في العملية التربوية [المدرس(ة)، المكون(ة)، المؤطر(ة)، المدير(ة)، الباحث(ة)، التلميذ(ة)، الطالب(ة)، ...]، بشكل يسمح لكل هؤلاء بالتعبير عن وجهات نظرهم التي تتناول بالتحليل الموضوعي والنقد الهادف القضايا الملحة والراهنة للمنظومة الوطنية للتربية والتكوين، والآفاق الممكنة لتطويرها والارتقاء بها.

لبلوغ هذه الأهداف، اختارت «دفاتر التربية والتكوين» اعتماد خط تحريري قوامه استقلالية الرأي والتفكير، وعماده الأساس الدفاع عن المدرسة المغربية بكل مكوناتها (المدرسة، الجامعة، التكوين المهني)، ومبتغاه ترسيخ الثقة في هذه المدرسة بوصفها مؤسسة مواطنة ومتضامنة ومنفتحة ومنتجة ومنخرطة في ورش النهوض بالمجتمع المغربي، ما دام مجال التربية والتكوين يعد رافعة أساسية للارتقاء بالرأسمال البشري وبلوغ أهداف التنمية.

لتجسيد هذا الخط التحريري، ستصدر هذه الدفاتر ثلاث مرات في السنة، وسيتضمن كل عدد محاور ثابتة تتمثل في : ملف العدد، نافذة على فضاءات التربية والتكوين من خلال شهادات وتجارب ميدانية متميزة، إلى جانب بعض المفاهيم المفتاحية، مع إشارة مقتضبة إلى أهم المستجدات الوطنية والدولية في ميدان التربية والتكوين.

لهذا الغرض، ترحب هذه الدفاتر بجميع المساهمات، وتفتح المجال أمام تنوع الآراء وتعدد الاجتهادات، غايتها أن تكون ملتقى لأقلام الفاعلين والمهتمين بحقل التربية والتكوين باختلاف مشاربهم، في سبيل التحقيق الفعلي للطموح الوطني المشترك : إنجاح مدرسة مغربية للجميع وبالجميع.

المحتويات



تقديم

تخصص دفاتر التربية والتكوين ملف عددها الأول لموضوع العلاقات التربوية والبيداغوجية داخل الفصل الدراسي. وهو اختيار يقوم على اقتناع مفاده أن إقرار علاقات بناءة ومنتجة بين التلميذ وباقي الفاعلين التربويين يشكل مفتاحا أساسيا للنجاح الدراسي والارتقاء بأداء المدرسة المغربية.

تستمد العلاقات التربوية والبيداغوجية أهميتها من دورها المباشر في التحصيل والنجاح الدراسي، ومما يتشكل عبرها لدى المتعلمين من مواقف واتجاهات وقيم مجتمعية وأخلاقية. هذا فضلا عن الأثر الذي تتركه في المناخ العام الذي يطبع الفصل الدراسي والمؤسسة التعليمية، وفي التصورات والتمثلات التي تتكون لدى المجتمع عن المدرسة والفاعلين فيها.

من ثم، فمن شأن المدرسة أن تؤدي رسالتها التربوية والتعليمية على النحو الأمثل كلما أتاحت فضاءاتها السبل اللازمة والمحفزة على إقامة علاقات تربوية وبيداغوجية متوازنة، تمكن المتعلم من تحرير ما يمتلكه من طاقات التعلم والتحصيل والإبداع، وتساعد المربي والمدرس على الاضطلاع بمهامهما التربوية والتعليمية في أحسن الظروف المكنة.

غير أن واقع العلاقات التربوية والبيداغوجية في سياق الممارسات اليومية داخل الفصول الدراسية لا يستجيب بالضرورة لتصور هذه العلاقات على المستوى النظري، ذلك أن الممارسة تنتج نماذج مختلفة وصيغا متعددة، وفي بعض الأحيان صعوبات متغايرة. وهذا التنوع بقدر ما يجلي الغنى المميز لعلاقة المدرس بالمتعلم، بقدر ما يجد تفسيرا له في تداخل العوامل النفسية والاجتماعية والتربوية والإنسانية المحددة لطبيعة هذه العلاقة. ومما يكرس الخاصية الإشكالية لهذه العلاقة، كون انتظارات المجتمع من التربية والتعليم قد تتعارض، أحيانا، مع حاجات المتعلمين وميولهم. لذلك، يعد فعل الإكراه وما يترتب عنه عادة من توترات أمرا ملازما لعمليتي التربية والتعليم. وتزداد حدة تلك التوترات مع اتساع الهوة بين الأجيال وتسارع وتيرة التحولات الاجتماعية والثقافية والتكنولوجية التي يشهدها المجتمع على نحو متلاحق.

لذلك، واعتبارا لأهمية هذا الموضوع، ومن أجل مقاربته في تشعبه وبمختلف أبعاده، تفتح دفاتر التربية والتكوين ملف عددها الأول على واقع العلاقات التربوية والبيداغوجية داخل الفصل الدراسي باعتماد منهجية تزاوج بين التصور النظري لهذه العلاقات وبين نماذج من واقع ممارستها اليومية في المدرسة المغربية.

لهذه الغاية، يجد القارئ مواد هذا العدد مرتبة حسب الأبواب الآتية :

1- يتضمن «ملف العدد» خمسة مقالات، واحدة منها باللغة الفرنسية. وقد راعت هيئة التحرير في اختيار هذه المقالات عنصر التكامل فيما بينها، ومدى إلمامها بأهم أبعاد العلاقات التربوية والبيداغوجية والعوامل المحددة لها، وانعكاساتها على العملية التعليمية والتعلمية.

2- أما باب «الشهادات»، فينقل تمثلات وتجارب معيشة تعبر عن نماذج من واقع العلاقات التربوية والبيداغوجية، المحفزة على التأمل واستخلاص العبر.

3- يعرض باب «التجارب المتميزة» تجربتين، تتعلق الأولى بإحداث مدرسة مندمجة بجهة دكالة عبدة لتشجيع التمدرس بالعالم القروي ؛ وتتعلق الثانية بإنشاء مقاولات تلاميذية بجهة الدار البيضاء الكبرى في إطار انفتاح المدرسة على محيطها الاقتصادي.

4- يتناول الباب الرابع «مفاهيم مفتاحية»، تعريفا إجرائيا ببعض المصطلحات المحورية المرتبطة بموضوع ملف العدد.

5- يتضمن الباب الأخير المخصص لـ «مستجدات التربية والتكوين» مقتطفات إخبارية تخص أهم أنشطة المجلس الأعلى للتعليم والقطاعات الحكومية المكلفة بالتربية والتكوين، وكذا بعض المستجدات التربوية على الصعيد العالمي.

إن هيئة التحرير، إذ تعتبر أن هذه المواد لا تحيط بمختلف جوانب العلاقات التربوية والبيداغوجية وأبعادها، تأمل أن يسهم هذا العدد في تعميق التفكير في هذا الموضوع.

ملف العدد

العلاقات التربوية والبيداغوجية داخل الفصل الدراسي



العلاقة التربوية : طبيعتها وأبعادها

محمد آيت موحى
أستاذ بالمركز التربوي الجهوي
الجديدة

1- في مفهوم العلاقة التربوية

يقصد بالعلاقة التربوية مجموع التفاعلات التي تحدث داخل جماعات التعلم، والتي تتم -في الوقت نفسه- بين المدرس والمتعلمين، وبين المتعلمين أنفسهم، وبين المدرس والمتعلمين ومواضيع التعلم، والإطار العام الذي تحدث في سياقه هذه التفاعلات هو الوضعيات التعليمية التعلمية.

ننطلق في هذا التعريف من مبدأ عام مفاده أن جماعة التعلم -أي جماعة القسم هنا- تشكل، في حد ذاتها، «مجموعة تفاعل مباشر، لأن أعضاءها يؤثر كل منهم في الآخر، وأن هذا الصف [القسم الدراسي] كمجموع يؤثر في هؤلاء الأعضاء بواسطة المعايير السائدة فيه»[1].

بناء عليه، وإذا ما نظرنا إلى جماعة التعلم من حيث هي فضاء تتم فيه عمليات التعليم والتعلم، فقد وجب القول إنه لا يمكن أن تختزل هذه الجماعة في كونها مجرد تجميع لعدد من الأفراد (مدرس ومتعلمين) يساهم كل منهم بحصته الفردية،... بل ينبغي النظر إليها، أولا وقبل كل شيء، على أنها كتلة تمارس داخلها تأثيرات متبادلة بين الأعضاء. فالمدرس والمتعلمون يشكلون، على حد سواء، حقل تفاعلات اجتماعية، ويقيمون شبكة من العلاقات الوجدانية، وعلاقات الانجذاب والتنافر والتعاطف والكراهية. وتحدد بنية هذا الحقل، في الوقت ذاته، الكيفية التي يشارك بها كل من المدرس والمتعلمين في عملية التعليم والتعلم[2]، ومن ثمة، شكل العلاقة التربوية.

لذلك يمكن القول، مع «جان كلود فيلو» J. C Filloux : «إن العلاقة التربوية تعامل وتفاعل إنساني يتم بين أفراد يوجدون في وضعية جماعة. وإذا ما اعتبرنا أن الفضاء الذي تحدث فيه عمليات التعليم والتعلم هو، في الغالب الأعم، حجرة الدرس (الفصل الدراسي)، فمن الواضح أن تؤسس داخل هذا الفضاء علاقات دينامية بين المدرس والمتعلمين تتخذ شكل انخراط في عملية تواصل مركبة، وتبليغ للرسائل، وتبادلات وجدانية، وعمليات استكشاف ومقاومة»..[3].

2 - تصنيف العلاقة التربوية

إذا كانت التفاعلات بين المدرس والمتعلمين ومحتوى التعلم تتم، كما أسلفنا، داخل وضعيات تعليمية، وإذا كان لكل وضعية خصائص تميزها عن باقي الوضعيات الأخرى (فالخصائص المميزة لوضعية التبليغ اللفظي لمحتويات التعلم لابد وأن تختلف عن الخصائص المحددة لوضعية البحث

والاستقصاء...)، فإن العلاقة التربوية -أي التفاعلات التي تتم بين الأطراف الثلاثة المذكورة أعلاه- لا بد أن تتخذ، بدورها، أشكالا متعددة ومتنوعة ؛ إذ من المؤكد أن طبيعة التفاعل بين المدرس والمتعلمين ومحتويات التعلم في وضعية الحوار والمناقشة مثلا، لن تكون هي نفسها طبيعة التفاعل بين هذه الأطراف في وضعية التبليغ اللفظي أو وضعية العمل في مجموعات.... ففي كل وضعية من هذه الوضعيات تتحدد التفاعلات بين الأطراف المذكورة بكيفية تتلاءم والأدوار التي يؤديها كل منها.

وقد اهتم عدد من الدارسين بتحديد أنماط العلاقة التربوية، منطلقين في ذلك من طبيعة التفاعل الذي قد يقوم بين المدرس والمتعلمين من جهة، وبينهما وبين محتويات التعلم من جهة ثانية. وهكذا وضعت تصنيفات متعددة ومتمايزة، نقدم، على سبيل التمثيل فحسب، ثلاثة منها، كما يأتي[4] :

1.2- صنف «لويس دينو» العلاقة التربوية إلى أربعة أصناف هي :

أ- علاقة يهيمن فيها المدرس، فيكون الفعل التربوي والبيداغوجي فيها متمركزا على ذاته، كما ينحصر دوره في تقديم المعرفة.

ب- علاقة يتمركز فيها العمل التربوي على المتعلم، بحيث يكون مدعواً إلى إعادة بناء المعرفة واكتشافها، أما المدرس فيعمل، في هذا النمط من العلاقة، على توفير وتنظيم الشروط الضرورية للتعلم، بحيث تتحدد أدواره الأساس في التوجيه والإرشاد.

ج- علاقة يكون فيها المدرس محفزا ومسهلا لعمليات التعلم دون أن يتدخل في توجيهها أو المشاركة فيها، فهو يكتفي فقط بتلبية حاجات المتعلمين.

د- علاقة يصبح فيها المدرس متعلما بدوره.

2.2- حدد «ج. دوكلو» J. Duclos أنماط العلاقة التربوية في ثلاثة أنواع هي :

أ- علاقة يمثل فيها المدرس الفاعل الأساسي، وقوامها اكتساب المتعلم قيم احترام النظام، والامتثال لقواعده (علاقة أوتوقراطية).

ب- علاقة محورها محتويات التعلم، وقيمها الأساس هي العقلانية والفعالية (علاقة تقنوقراطية).

ج- علاقة يشكل فيها المتعلم محور العملية التعليمية، وتقوم على أساس احترام شخصيته وإكسابه قيم الحرية والاستقلالية والإبداعية (علاقة ديموقراطية).

3.2- ثمة تصنيف ثنائي للعلاقة التربوية يميز فيها بين ما يأتي.

أ- علاقة تربوية تقليدية تتميز بمركزية المدرس (فهو الذي يمتلك المعرفة ويتحكم في طرائق وتقنيات تبليغها وتمريرها إلى المتعلم، فضلا عن ممارسته لسلطة شبه مطلقة). وتتم التفاعلات في هذه العلاقة في اتجاه وحيد، أي من المدرس نحو المتعلمين.

ب- علاقة تربوية حديثة تتميز بمركزية المتعلم أو المتعلمين (يكون المدرس فيها مجرد موجه ومرشد ومسهل للعمل ويمارس فيها المتعلم أنشطة إعادة اكتشاف المعرفة وبنائها). وتتميز التفاعلات في هذا النمط من العلاقة بالشمولية (أي إنها متبادلة بين المدرس والمتعلمين وبين المتعلمين أنفسهم).

3- أبعاد العلاقة التربوية

لو نظرنا إلى العلاقة التربوية من حيث أبعادها، جاز لنا التمييز فيها بين الأبعاد الآتية :

- البعد البيداغوجي- الديداكتيكي.
- البعد التنظيمي.
- البعد العلائقي.

تشكل هذه الأبعاد، في الحقيقة، أبعاد العملية التعليمية التعلمية ذاتها. لكن، بما أن هذه العملية هي، في جوهرها، علاقة إنسانية-تربوية مركبة، فإنها تتميز، بالضرورة، بالأبعاد الثلاثة المذكورة... ويمكن توضيح ذلك من خلال الاعتبارات الآتية :

أ- يتوخى كل فعل تعليمي-تعلمي إكساب محتويات (معارف، مهارات، قيم، اتجاهات...) بتوظيف أنشطة بيداغوجية وباعتماد تدرجات ديداكتيكية وأدوات وأساليب تقويم ملائمة ؛ وهذا يجسد بعده البيداغوجي-الديداكتيكي.

ب- يتم كل فعل تعليمي-تعلمي داخل إطار منظم -قد يكون مؤسسيا أو غير مؤسسي- يفترض توافر قواعد سلوك معينة، وتنظيم محدد للفضاء وتوزيع للمتعلمين ؛ وهذا ما يجسد بعده التنظيمي.

ج- يشكل أي فعل تعليمي-تعلمي شبكة مركبة من العلاقات السوسيو-وجدانية، التي تجمع بين طرفيه الرئيسيين (المدرس والمتعلمين)، وتتحدد بالإطار التنظيمي المشار إليه وتتأثر بالتبادلات البيداغوجية وتؤثر فيها ؛ وهذا ما يجسد بعده العلائقي.

وسنحاول، فيما يأتي، التعريف، باقتضاب، بكل بعد من هذه الأبعاد الثلاثة :

1.3- البعد البيداغوجي-الديداكتيكي

تندرج العمليات والإجراءات والتدخلات الصادرة عن المدرس، والهادفة، بالأساس، إلى إعداد الشروط الضرورية واللازمة لممارسة فعل التدريس وتسهيل عمليات التعلم، ضمن البعد البيداغوجي.

لذلك، يشمل هذا البعد كافة التفاعلات التي تحدث في إطار الوضعيات التعليمية التعلمية المختلفة، والتي تهدف إلى إكساب المتعلم محتويات التعلم (معارف، مهارات، قيم واتجاهات...) أو تعزيزها ودعمها.

وهكذا، فإن إجراءات من قبيل تخطيط الدرس وتحديد أهدافه، وتنظيم محتوياته، وانتقاء الأنشطة والوسائل والموارد الكفيلة بتسهيل اكتساب هذه المحتويات، وتحديد التدرجات الديداكتيكية التي سيقدم بواسطتها المحتوى انطلاقا من خصوصيات المتعلمين ومستوياتهم، وتوقع واستباق الصعوبات التي قد تعيق إكساب هذا المحتوى، واختيار أساليب التقويم والدعم ووضعياتهما وأدواتهما... هذه كلها إجراءات تندرج ضمن البعد البيداغوجي الديداكتيكي.

تتخذ العلاقة التربوية على مستوى هذا البعد، بالأساس، طابع التواصل البيداغوجي. وهو مفهوم شامل يشير إلى مجموع العمليات والمظاهر والسيرورات التواصلية التي تحدث بين المدرس والمتعلمين في سياق وضعية تعليمية-تعلمية محددة، والتي يتم بواسطتها تبليغ محتوى تعلمي أو تبادله، أو تتحقق عملية التأثير المتبادل بين طرفي عملية التعليم والتعلم. ويتخذ التواصل البيداغوجي، في الغالب الأعم، الإرسال اللفظي وسيلة أساسية ؛ لكنه قد يتم، كذلك، بواسطة وسائل أخرى غير لفظية معززة للإرسال اللفظي كالحركات، والإيماءات، وتعابير الوجه، وهيئات الجسد ونبرات الصوت وغيرها[5].

وقد تأخذ التفاعلات، في إطار التواصل اللفظي، أشكالا متعددة تتحدد بنموذج التواصل المتبنى، وطبيعة الطرائق البيداغوجية الموظفة، والمعايير -مؤسسية كانت أم غير مؤسسية- التي تخضع لها العملية التواصلية. وهكذا، تفسح بعض النماذج والطرائق البيداغوجية المعتمدة هوامش فسيحة لمشاركة المتعلمين في عمليات التبادل والتواصل (النموذج المتمركز على المتعلم والطرائق الحديثة عموما)، بينما قد تقلص نماذج وطرائق أخرى من هذه الهوامش إلى درجة يكون فيها المدرس هو المرسل الأوحد، والمتعلم مجرد متلق[6].

حدد «ج. بياجي»، في هذا الإطار، بعض الشروط التي بدونها لا تكون علاقة التواصل البيداغوجي داخل جماعة التعلم علاقة حقيقية، قائلا :

- «ليس ثمة تواصل حقيقي عندما يكون المدرس متمركزا على ذاته.
- عندما يبدي المتعلم تحفزا وانتباها، فإنه يسهم بفعالية في التواصل.
- يقوم التواصل البيداغوجي على العلاقات الاجتماعية والإنسانية بين المدرس والمتعلمين.
- هناك شروط لتحقيق التواصل، منها : الاشتراك في اللغة والمرجع، وتعزيز التواصل عن طريق التغذية الراجعة (الفيدباك)، والانتباه إلى وضعيات المتلقي»[7].

2.3- البعد التنظيمي

تتم عملية التعليم والتعلم -في شكلها النظامي خاصة- ضمن سياق مؤسسي تحكمه قواعد وضوابط محددة. ويشكل هذا السياق، في الوقت ذاته، إطارا تتم فيه العلاقة التربوية. ويشمل البعد التنظيمي، بصفة أساسية، صيغ تنظيم فضاء التعلم، وأشكال توزيع المتعلمين

داخله وكذا القواعد (الموجودة أو المتفق عليها) التي تحكم السلوك والتصرف العام لطرفي العملية التعليمية-التعلمية داخل ذلك الفضاء. وتؤثر هذه الجوانب كلها في طبيعة العلاقة التربوية وشكلها.

ينظم فضاء التعلم (داخل حجرة الدرس)، في الغالب الأعم، بكيفية تقليدية (ترتيب طاولات الجلوس في صفوف عمودية، جلوس المتعلمين في مواجهة السبورة، عدم قدرتهم على التواصل فيما بينهم وجها لوجه...) بيد أن هنالك أشكالاً أخرى عديدة ومتنوعة لتنظيم هذا الفضاء، وهي تتيح إمكانية إقامة حلقات نقاش أو توزيع المتعلمين في مجموعات، أو غير ذلك.

ويفترض تنظيم فضاء التعلم، كما أسلفنا القول، توزيعا معينا للمتعلمين داخله ؛ ويقتضي كل شكل من أشكال هذا التوزيع نمطا محددا من التفاعلات بين المتعلمين من جهة، وبينهم وبين المدرس من جهة ثانية. كما ينطوي على قواعد وضوابط سلوكية محددة ترسم لكل طرف حدود تصرفه. فغالبا ما يكون من الصعب على المتعلمين -في إطار التنظيم التقليدي للفضاء الفصلي- التواصل المباشر والتلقائي فيما بينهم، وإذا ما تم ذلك، فإنه يتحقق في حدود ما يسمح به المدرس وتقتضيه الضرورة البيداغوجية. وتتصف القواعد والضوابط السلوكية المعمول بها بقدر كبير من الصرامة وبتوظيف لافت للنظر لسلطة المدرس، الشيء الذي يطبع العلاقة التربوية بطابع المركزية، أي إنها تكون متمركزة على المدرس.

أما عندما ينظم الفضاء تنظيما أكثر تفتحا (عمل في مجموعات – مجموعات مناقشة....)، فإن التفاعلات بين أطراف العملية التعليمية-التعلمية تكون أكثر انفتاحا وقواعد السلوك أكثر مرونة ؛ كما يكون التواصل بين المتعلمين مباشرا وأكثر تلقائية، وبذلك، تتقلص هوامش المنع، ويغدو المتعلم (أو المتعلمون) مركز فعل التعليم والتعلم.

3.3- البعد العلائقي

يعد البعد العلائقي أقل أبعاد العلاقة التربوية «بروزا ومباشرة»، بالنظر إلى كونه يتعلق بالتبادلات السوسيو-وجدانية والانفعالية المركبة وغير الصريحة التي تفرزها الدينامية الداخلية لجماعة التعلم ؛ فداخل هذه الجماعة «تحدث عمليات تحويل وإسقاط وإحساسات وتصورات يكون موضوعها هو المدرس أو أي عضو آخر من أعضاء الجماعة»[8].

وقد شكل البعد العلائقي موضوع أبحاث عديدة أبرزت جميعها أهمية اعتبار البعد العلائقي في النظر إلى العلاقة التربوية. فركز بعضها على الدور الذي تؤديه التمثلات المتولدة عن وجود المدرس والمتعلمين في وضعية جماعة في تحديد علاقاتهم بعضهم ببعض. ويذهب «ميشال جيلي» M. Gilly، في هذا الصدد، إلى التأكيد على «الكيفية التي يدرك بها كل واحد من الشركاء المدرسين الآخر، وعلى المحددات الكامنة والنتائج التربوية المحتملة»، ومن خلالهما، على البعد العلائقي، وهكذا يهتم المدرس، في علاقته بالمتعلم، بالجوانب المعرفية في شخصية هذا الأخير، وبموقفه من العمل المدرسي أكثر من اهتمامه

بالجوانب الوجدانية (العاطفية والانفعالية) ؛ بينما يركز المتعلم، في إدراكه للمدرس، على مقدرة هذا الأخير على تفهم مواقفه، وعلى كيفية تعامله معه وقدرته على إفساح مجال المبادرة أمامه. وتتحدد العلاقة بين الطرفين بناء على مدى التوافق أو التباين بين تمثل وإدراك كل منهما للآخر[9].

وقد قدم «مارسيل بوستيك» في دراسته للعلاقة التربوية نظرة شاملة عن بعض الموضوعات التي استقطبت انتباه الباحثين في العلاقة التربوية من منظور التحليل النفسي، مثل القوى اللاشعورية التي تحكم حركية جماعة المتعلم، والاستيهامات، وآليات الاتصال البيداغوجي، والتبادلات التربوية بين المدرس والمتعلمين وبين المتعلمين أنفسهم وعمليات التحويل وغير ذلك[10].

ومن أهم الدراسات التي ركزت على البعد السوسيو-وجداني، من منظور التحليل النفسي، دراسة «بيتر فرستناو»[11]. يتناول الباحث العلاقة التربوية من خلال مقارنتها بعلاقة الطفل بأهله، ويرى أن الطابع الغالب على هذه العلاقة هو الطابع اللاشخصي، إذا ما قورنت بالعلاقة السائدة داخل الأسرة بين الطفل وأهله. فبحكم طبيعة عمل المدرس ودوره، يتحاشى هذا الأخير النظر إلى المتعلمين من زاوية كونهم أطفالا، ولا يعتبر فيهم سوى صفات المتعلم.

إن العلاقات التي تقوم داخل المؤسسة التعليمية علاقات عقلانية. ومن حيث هي كذلك، يصبح أي تصرف صادر عن المدرس أو عن المتعلم تصرفا شكليا، بيد أن هذا التصرف لا يُغَيِّبُ، بالكامل، الدوافع والحوافز اللاشعورية. وهكذا، يعيد لقاء الراشد (المدرس) بالطفل (المتعلم) تنشيط السياقات المتضمنة للنزوات والمشاعر والمواقف التي طبعت علاقته -أي المدرس- بأهله في طفولته، ويترقب المدرس، بناء على ذلك، من المتعلم أن يعيد انتاج السلوك نفسه الذي سبق أن اتخذه هو تجاه والديه حينما كان طفلا[12].

4- خلاصة القول

سعينا في هذا المقال إلى النظر في العلاقة التربوية من زاوية أبعادها. ويبدو، من خلال ما سبق من الفقرات، أن طبيعة العلاقة التربوية بين المدرس والمتعلمين طبيعة مركبة ومعقدة. ففضلا عن بعدها الإنساني الواضح، يمكن معالجتها من خلال بعدها البيداغوجي- الديداكتيكي أو التنظيمي أو العلائقي. ويصعب الفصل بين ما هو بيداغوجي وما هو تنظيمي وما هو علائقي. فكل بعد من هذه الأبعاد يؤثر في البعدين الآخرين ويتأثر بهما في الوقت ذاته. وهكذا، وعلى سبيل المثال، فإن تنظيما معينا لفضاء التعلم وتوزيعا محددا للمتعلمين داخله يتطلب -بل يفرض- نمطا مناسبا من التواصل، كما يؤدي إلى تنشيط تبادلات سوسيو-وجدانية ملائمة. وبالمثل، فإن سيادة نوع محدد من التفاعلات والتبادلات السوسيو-وجدانية بين أعضاء جماعة التعلم (بين المدرس والمتعلمين وبين المتعلمين أنفسهم) يشترط، بالضرورة، التواصل البيداغوجي والديداكتيكي ويؤثر فيه بقدر أو بآخر، كما أنه لا يمكن أن يتم أي نوع من التفاعلات إلا في سياق تنظيمي محدد.

الهوامش

1. مارسيل بوستيك، **العلاقة التربوية** (مترجم) ص 94.
2. E. DECORTE et autres, **les fondements de l'action didactique**, p.88
3. J.C. FILLOUX, **Nature du groupe classe**. P.17
4. أنظر : عبد اللطيف الفاربي وآخرون، **معجم علوم التربية**، ص : 286.
5. أنظر : عبد اللطيف الفاربي، البعد التواصلي للعلاقة -دينامية التواصل داخل القسم- ضمن جماعة من الباحثين : **المدرس والتلاميذ، أية علاقة**، ص 56 وما بعدها.
6. أنظر محمد آيت موحى، **دينامية الجماعة التربوية** ص 146 ومابعدها.
7. J. PIAGET, **le langage et la pensée chez l'enfant**. مرجع مذكور, ص 44 ,عن **معجم علوم التربية**
8. مارسيل بوستيك، **العلاقة التربوية**، مرجع مذكور.
9. M. GILLY, Maître, élève: **rôles institutionnels et représentation**, pp11-12-15.
10. راجع بهذا الخصوص : محمد آيت موحى **دينامية الجماعة التربوية** ص 180 وما بعدها.
11. بيتر فرستناو : مساهمة في التحليل النفسي للمدرسة كمؤسسة. **مجلة الفكر العربي** 1979. ص : 406-407.
12. أنظر محمد آيت موحى : **دينامية الجماعة التربوية**، مرجع مذكور، ص : 183-184.

دور العلاقات التربوية والبيداغوجية في تحقيق جودة الأداء المدرسي

عبد العزيز دادي
مفتش تربوي للتعليم الثانوي
نيابة تازة

مدخل

إنّ الأنشطة الإنسانية المبنيّة على العيش المشترك، محكومة بالاشتغال على العلاقات باعتبارها مفهوما وسلوكا من أجل إيجاد الصيغ الملائمة لجعلها أكثر إيجابية وأكثر مردودية. ويقع النشاط التربوي بجميع مؤسساته وأبعاده (الأسرة – المدرسة - المجال العام...) في قلب هذه الإشكالية، لأنّ نجاحه مرتبط بتأسيس علاقات سليمة وجيدة بين مختلف الأطراف بهدف تذليل الصعاب وتيسير سبل التقدم، ممّا يوفر شروط البحث والابتكار والإبداع.

في الميدان التربوي[1]، وبقدر ما يغري موضوع العلاقات بالبحث والتحليل، فإنه ينطوي على صعوبات منهجية وأكاديمية جمة ؛ إذ إنّ العلاقات ليست نمطية ولا تستجيب لمعايير واحدة لتصنيف تجلياتها داخل المؤسسات التعليمية، كما أنها لا تنضبط دائما لنفس العوامل والمتغيرات، ناهيك عن ندرة الدراسات والأبحاث في المجال التربوي المغربي ؛ ومن ثم، فإنّ دراستها لا يمكن أن تؤتي أكلها منهجيا إلا إذا اعتمدت على مقاربة مندمجة ونسقية يتداخل فيها ما هو نظري وميداني، ويتمازج فيها البعد السوسيولوجي والثقافي و الإيديولوجي بالبعد التربوي والنفسي.

لقد تعرّضت العلاقات في جلّ المنظومات التربوية العالمية منذ نهاية الثمانينيات من القرن العشرين لرجّات وتحولات عميقة ومتسارعة إثر الانفجار الإعلامي والمعلوماتي والثورة التكنولوجية المصاحبين لظاهرة العولمة[2]. وقد أحدثت هذه التحولات تغييرات جذرية في التعامل مع الآخر. وأصبحت العلاقات الإنسانية بشكل عام، والتربوية بشكل خاص، ومنها تلك السائدة داخل الفصل الدراسي، معقدة، يتداخل في نشأتها وفي تدبيرها عوامل مختلفة وتأثيرات متنوعة، حتى إنّ النماذج –الناجحة والرائدة في حينها– التي قدمتها علوم سوسيولوجيا التربية، أصبحت قاصرة عن توجيه وتأطير العلاقات التربوية داخل الفصل، وعن تقديم تفسيرات مقنعة ومتكاملة حولها. فالآليات والمقاربات التي اعتمدت عليها دينامية الجماعات[3] ضرورية لفهم كيفية اشتغال العلاقات داخل الفصل، لكنّها غير كافية للإلمام بجميع حيثياتها وأبعادها ؛ فقد طرأت على الميدان التربوي، منذ هبوب رياح العولمة، مستجدات كبيرة تركت بصمات واضحة على العلاقات التربوية نجملها كالآتي :

- تعرّض مفهوم السلطة التربوية لتغييرات جوهرية.
- اتساع حيز مفاهيم حقوق الإنسان والطفل.
- ظهور مفاهيم : التعاقد ؛ الميثاق ؛ الحق والواجب...
- تداول مفاهيم تربوية تهم الانفتاح الكامل على المتعلم واهتماماته وميولاته.

وبما أنّ النماذج النظرية الخاصة بدراسة العلاقات التربوية، رغم تماسكها المعرفي والمنهجي، لا يمكن أن تقدم إلا إجابات جزئية وأدوات شبه نظرية، فإن البحث الميداني كفيل بأن ينتج تراكمات معرفية وتجارب غنية تقدم –هنا والآن- تفسيرات حقيقية ذات معنى، مرتبطة بزمان ومكان هذا الفصل الدراسي أو ذاك.

ودون أن ندّعي الإلمام بكل جوانب الموضوع المتشعّبة، وأسسه الإبيستيمولوجية، وأبعاده المتداخلة، فإننا سنحاول في هذا المقال مقاربة موضوع العلاقات التربوية والبيداغوجية من منظور تجربتنا في الميدان، ومن خلال ملاحظتنا المباشرة للتفاعلات الصفية ومعاينتنا لواقع الفصل الدراسي، ومواكبتنا لبعض جوانب الحياة المدرسية، ومن خلال احتكاكنا المستمر بكل فرقاء العملية التعليمية التعلمية، ومن خلال تدخلات هؤلاء وأولئك أثناء الندوات التربوية واللقاءات الثنائية والزيارات الصفية[4].

إنّ مقاربة موضوع العلاقات التربوية والبيداغوجية داخل الفصل الدراسي، من هذا المنظور، تحتم علينا الانطلاق من الفرضية الآتية : وجود علاقات سليمة تسهم في :

1. تدعيم فرص تفوق ونجاح التلاميذ، وتقليص بعض أسباب الهدر المدرسي.
2. تخفيف العبء عن الطاقم التربوي والإداري المطالب بتدبير النزاعات والمشاكل العلائقية، والتفرغ لمهام البحث، واستثمار مختلف المعطيات التربوية...
3. مساعدة هيئة التفتيش على البحث في تحسين علاقة كل من المدرس والتلميذ مع المضامين في إطار تحقيق فعالية أكبر لمكونات المثلث البيداغوجي.
4. تكوين تلميذ مواطن صالح، واثق من نفسه، ومنفتح على غيره.
5. توطيد التوازن النفسي والتربوي الضروري لعمل تفاعلي ومنتج.
6. وضع لبنات صلبة لتحسين ظروف العمل داخل الفصل.
7. إشباع الحاجات المختلفة والمتكاملة لكل أفراد الفصل.

تأسيسا على ما تقدم، سنشتغل على العلاقات الخاصة بالتعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي بحكم مهامنا في هذا السلك، وسنحاول في المرحلة الأولى مساءلة الواقع التربوي قصد إعداد بطاقة تقنية حول نوعية وطبيعة العلاقات السائدة داخل الفصل الدراسي ؛ وسنعمل في المرحلة الثانية على محاولة إيجاد تفسيرات لها، لكي نقوم في المرحلة الثالثة باقتراح بعض الحلول.

أ- العلاقات التربوية والبيداغوجية داخل الفصل: محاولة للتصنيف

نبّه النقاش العام الذي واكب إعداد وصياغة الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وعلى إثره الكتاب الأبيض[5]، إلى إشكالية مهمة لا تزال بعض آثارها تعيق تحسين أداء مختلف الفاعلين التربويين داخل الفصل. لقد كان كل الاهتمام، تقريبا، منصبّا على إصلاح خارج-فصلي يمكن الاصطلاح عليه بإصلاح «الهوامش التربوية» (اهتمام بالبنايات - بالتسيير الإداري - بالتشريع - بهيكلة المصالح المختلفة...) الذي رغم أهميته الإستراتيجية والتربوية، فإنه افتقد لامتدادات سلسة داخل الفصل، الذي أضحى الغائب الأكبر؛ مما جعل أكثر جوانب الإصلاح، خلال عشرية التربية والتكوين[6]، تتوقف أمام باب القسم.

ولتجاوز هذه المآخذ، تغيّر ترتيب الأولويات، وأصبح المنظور الذي يجعل من الفصل مركزا لكل إصلاح، وأساسا لكل تجويد للعمليات التربوية، يكتسب شرعية أكبر، ويفرض حضورا أقوى، وذلك بإعادة الاعتبار لكل ما هو تربوي/ بيداغوجي/ تعليمي/ ديداكتيكي... لينتقل منطق الإصلاح بعد ذلك إلى ما هو جهوي ثم ما هو وطني[7].

ومن نافلة القول إن دراسة العلاقات داخل الفصل تحتم استحضار المكونات الثلاثة المباشرة للمثلث البيداغوجي وللعناصر المتدخلة الأخرى حسب خصوصياتها التشريعية والتدبيرية، وما ينتج عنه من شبكة تأثيرات متبادلة وتفاعلات متشعبة، علما أن الفصل بين هذه العلاقات، وكما سيتبين فيما يأتي من تحليل، تمليه فقط الضرورة المنهجية. وبمعادلة بسيطة، يمكن أن نستخرج العلاقات التالية:

1. مدرس – تلاميذ[8].
2. تلميذ – تلاميذ.
3. مدرس – معارف/مضامين/مناهج...
4. تلميذ - معارف/مضامين/مناهج...

وتفرز العلاقتان الأولتان علاقات تربوية وبيداغوجية، في حين تفرز الثالثة والرابعة استراتيجيات التعليم والتعلم بشكل عام وما يتصل بهما. ولأسباب منهجية وإكراهات موضوعية، سنركز في هذا البحث على العلاقات بين المدرس والتلاميذ، وعلاقات هؤلاء فيما بينهم.

يستوجب الاهتمام بالعلاقات الفعلية الاشتغال على مستويين متداخلين وغير قابلين للتفريق: مستوى تربوي يتجلى في العوامل النفسية والثقافية والاجتماعية المؤثرة في العلاقات داخل الفصل؛ ومستوى بيداغوجي يتجلى في تأثير الاختيارات المعرفية المضامينية للمدرس في علاقاته مع تلاميذه.

لقد بيّنت بعض الدراسات الميدانية حجم المشاكل التي تنوء تحت ثقلها العلاقات التربوية والبيداغوجية داخل الفصل[9]. ويمكننا من خلال معاينتنا الميدانية (زيارات صفية – ندوات تربوية - أنشطة في إطار تفعيل أدوار الحياة المدرسية...) تأكيد مجمل النتائج التي أقرّتها هذه الدراسات والاستطلاعات.

وقد مكّننا تجميع المعلومات والمعطيات المستقاة من واقع الأقسام من محاولة وضع تصنيف لطبيعة العلاقات داخل الفصل دون أن نغفل التحفظات المنهجية والعلمية التي تجبرنا على تفادي مبدأ التعميم الزماني أو المكاني[10].

ويمكن تقديم هذا التصنيف حسب التركيبة الآتية :

1. علاقة المدرس بالتلاميذ

تتخذ هذه العلاقات عدّة أشكال يمكن في بعض الأحيان رصد كل جوانبها وكل تجلياتها في فصل واحد. ويلاحظ في بعض الفصول سيادة علاقات تربوية جيدة، تساهم في نشأتها عدة عوامل ذاتية مرتبطة بمدى انخراط المدرس وتلاميذه، وبعوامل موضوعية مرتبطة بسياق عام مساعد. وسنركز على العلاقات السلبية لطابعها الأولوي ولحاجتها الماسة لتحليل يفضي إلى اقتراح بعض الحلول العملية. وقد تكون :

أ- علاقة سلطوية وضد-سلطوية[11] : تعتمد هذه العلاقة في نظر بعض المدرسين على مفاهيم تنتمي إلى ما يصطلح عليه بالبيداغوجيات التقليدية، التي تمتح من فلسفات تعتبر الطفل كائنا ناقصا وشريرا[12] يجب، من أجل تنشئته وأنسنته، ترويضه، ومعاملته بطريقة الرئيس/المرؤوس والسيد/العبد... ورغم شيوع مصطلحات تتبنى أحدث ما وصل إليه البحث العلمي السيكوتربوي[13]، فإن الممارسة اليومية تكرس السلطوية كممارسة ميدانية تستمد شرعيتها في غالب الأحيان من الوضعية النظامية والاعتبارية للمدرس بصفته راشدا وموظفا ومالكا للمعرفة.

إلا أنّه يلاحظ، في السنوات القليلة الماضية، بروز مواقف مواجهة لسلطة المدرس من لدن التلاميذ الذين استغلوا الهامش الحقوقي المتسع والحرية والاهتمام المتزايدين بهم. وكلا الموقفين مبنيّ على استغلال غير مفيد لهذه النظرية أو تلك، ولهذا المنهج أو ذاك.

ب- علاقة معرفية : تعكس انتصار الديداكتيكي على العلائقي وسيادة المعرفي على السيكولوجي. فالعلاقة داخل الفصل من هذه الزاوية، هي علاقة تلقين معارف وشحن عقول بطريقة أحادية وعمودية تجعل من المدرس مقدما للمعارف، ومن التلميذ متلقيا سلبيا.

ج- علاقة وظيفية : وتخص التمثلات التي يبرمجها المدرس والتلميذ. فالمدرس مقتنع، في ظل غياب دور الأسرة والمجتمع، بأنّ مهمته ووظيفته الأساسيتين هي التدريس وتلقين المحتويات، وبأنه ليس مجبرا على قبول أعباء إضافية تكلفه المزيد من الوقت والجهد للتربية والتنشئة والتكوين. ومن جهة أخرى، ينحصر دور التلميذ في التلقي والاستجابة لأوامر ونواهي مدرسه. ولا يستطيع أغلبهما الانخراط في الأنشطة الموازية الداعمة للتربية والتكوين والتثقيف والإبداع لأسباب مرتبطة ببنيات الاستقبال.

د- علاقة عمودية : وتستمد أصولها من طرق التدريس التقليدية حيث التراتبية المبنية على مبدأ توازن القوى، وعلى متغيرات غير تربوية (كالفارق العمري، والمكانة الاعتبارية للوظيفة، والإكراهات التشريعية والمدرسية، وثقل التمثلات السوسيوثقافية)، وتجعل من المدرس تارة، ومن مادة التدريس تارة أخرى، محور العملية التعليمية. ويتخذ خط العملية التربوية اتجاها واحدا يفرز علاقات عمودية لا تسمح بالتواصل وبالتفاعل : من المدرس إلى التلميذ.

2. علاقة تلميذ - تلميذ

للحصول على رؤية واضحة ومعطيات موضوعية حول هذا النوع من العلاقة، من المفروض تتبع التفاعلات «البين-تلاميذية» بواسطة أدوات منهجية تُحدّد نوعية العلاقات داخل جماعة القسم. فالملاحظة وحدها غير قادرة على الوصول لاستنتاجات ذات وثوقية كبرى. ويمكن في هذا الصدد الاعتماد على أعمال السيكولوسيوجيا حول دينامية الجماعات، وخصوصا حول القياس السوسيومتري[14]. وإذا تركنا هذا الحذر المنهجي جانبا، يمكننا من خلال الآراء التي يعبر عنها التلاميذ، والمواقف التي يتبناها المدرسون، والملاحظات التي يدلي بها أطر الحراسة العامة، وبعض المعطيات والأصداء التي يمكن الحصول عليها عند الأمهات والآباء، أن ننجز تصنيفا أوليا لعلاقات التلاميذ فيما بينهم. ويبقى هذا التصنيف قابلا للتنقيح والتصحيح والتطوير.

أ- على المستوى المعرفي : بسبب المقاربات البيداغوجية والديداكتيكية المتبعة، وعلى إثر البيداغوجيات الموجهة، لا نكاد نعثر إلاّ لماما على علاقات تلاميذية مثمرة ؛ إذ يلاحظ، في غالب الأحيان، تبعية التلاميذ لتعليمات المدرس أو الكتاب المدرسي ؛ مما ينتج عنه رد فعل في مستوى الصفر من التعاون.

ب- على المستوى التواصلي : يكاد التواصل الصفي يكون منعدما، وحتى في حالة وجوده، فهو شكلي لا يخدم إلاّ أهدافا ديداكتيكية محدودة. فالأجواء العامة داخل الفصل لا تتيح عمليا تبادل الأدوار، أو تجاذب أطوار الحديث، أو التواصل الاستراتيجي البناء (ثقل المقررات – علاقة المحتويات بالامتحانات – سيادة البعد المعرفي...)

ج- على المستوى الثقافي : تكاد العلاقات الصفية تكون متوترة، وتتغذى في الغالب من مؤثرات إيديولوجية وسوسيوثقافية خارجية، فيصبح الفصل، في كثير من الأوقات، مسرحا لتصريف بعض الصراعات المرتبطة بفترة المراهقة أو بأفكار مسبقة[15].

وتأسيسا على ما سبق، يمكن استنتاج ما يلي :

- رغم شيوع العديد من المصطلحات التربوية الحديثة من قبيل : متعلم /نشاط تربوي /نشاط تعلمي /بناء معرفي...، فإن السلوكيات داخل الفصول الدراسية لم تواكب هذا التغيير بشكل سلس وعميق.
- انتشار واسع لأساليب تربوية تقليدية : ترويض ؛ تلقين ؛ غياب الحوار...
- طغيان التعليم وعدم التوازن بينه وبين عمليات التعلم.

- عدم استثمار العلاقات الوجدانية والتفاعلية المؤسسة للعلاقات الإنسانية والداعمة للعلاقات داخل الفصل.
- انحصار العلاقات زمانيا ومكانيا وعدم إمكانية توفير امتدادات خارجية لها.
- علاقات مدرسية محدودة لا توفر الظروف الكفيلة بنسج علاقات واسعة وديناميكية.

II- العلاقات التربوية والبيداغوجية داخل الفصل: محاولة لفهم الأسباب

تخضع جماعة الفصل (مدرسون/تلاميذ) لمؤثرات داخلية وخارجية كثيرة، منها ما هو إيجابي أو سلبي، و منها ما هو بسيط أو مركب. وتنشأ بين المدرس والتلاميذ وبين هؤلاء علاقات تلعب فيها العوامل التربوية والبيداغوجية العامة دورا مميزا : فمنها ما هو مرتبط بتمثلات أي عضو في الجماعة للآخرين، ومنها ما له علاقة بطبيعة المادة المدرسة وطرق التدريس وأساليب التعليم والمحتويات المقترحة...

وبناء على محاولة التصنيف السالفة لنوعية العلاقات السائدة داخل الفصل، يمكننا أن نرجح نوعين من العوامل المؤثرة بشكل مباشر أو غير مباشر في تكوينها وتحديد تفاعلاتها.

1. عوامل هيكلية

أ- عوامل مرتبطة بمواد التدريس : تؤثر مادة التدريس بشكل كبير في توجيه العلاقات داخل الفصل. صحيح أنّ الأمر يحتاج إلى المزيد من البحث والتقصي، ولكن الذين يشتغلون في الميدان يُكونون تارة انطباعات لا تخلو من فائدة، وتارة أخرى يقينيات حول دور المادة المدرسة في تحديد طبيعة العلاقات الفصلية نتيجة تشبع المدرس بالأفكار والتجارب والمواقف والإيديولوجيات والمرجعيات التي تحملها مضامين هذه المادة أو تلك. وتسود بعض التصنيفات الأمبريقية داخل الوسط المدرسي والتي تجعل من مدرسي مادة معينة مستبدين، ومن مدرسي مادة أخرى تشاركيين ومتفهمين[16].

ب- عوامل مرتبطة بأساليب التدريس : أدّى اختلاف مواصفات توظيف المدرسين واختلاف طبيعة تكوينهم الأساسي والمستمر وتباين مرجعياتهم التربوية[17]، إلى فرز مجموعة من أساليب ومنهجيات التدريس، خلقت ظاهرة يمكن الاصطلاح عليها ب «ثقافة المادة المدرسة»، وخلقت مجموعة من الوضعيات المدرسية المتنوعة، ووشمت العلاقات التربوية والبيداغوجية داخل الفصل بسمات وأبعاد تتأرجح بين الإيجابية والسلبية : في مقابل الغنى النوعي الذي يمثله المدرسون مجتمعين، نسجل أسباب سيادة علاقات متوترة أحادية ومعرقلة ترجع لضعف الخبرة في التعامل مع المراهقين، وضعف التكوين السيكوبيداغوجي، ونقص التجربة...

ج - عوامل مرتبطة بمفهوم السلطة التربوية : كانت التمثلات المتبادلة للسلطة التربوية داخل الفصل وإلى أمد قريب، محسومة لفائدة المدرس الذي يستمد سلطته من «المسلمات» الآتية : كونه راشدا ؛

كونه موظفا ؛ كونه ممتلكا للمعرفة. ظلّت هذه التراتبية في العلاقات مقبولة بل محبذة في سياق اجتماعي عام يؤمن بسلطة صاحب الوضع الاعتباري في المجتمع (موظف، مسؤول ...الخ). لكن مع بروز نوع جديد من المفاهيم المرتبطة بحقوق الإنسان وحقوق الطفل، والشراكة والتشارك، والانفتاح على المتعلم وجعل المتعلم في مركز العملية التربوية...، أصاب هذه الوضعية شرخ كبير فسّره البعض بأنّه انتقاص من سلطة المدرس، واعتبره آخرون إعادة اعتبار لهوية التلميذ... وفي كثير من الأحيان أدّى رفض التغيير من جهة، والعمل على هدم المسلمات السابقة من جهة أخرى، إلى بروز توترات وقطائع داخل المدرسة الواحدة بل داخل الفصل الواحد.

د – عوامل مرتبطة بالمطالب الملحة لفترة المراهقة : تعد العوامل النفسية والفيزيولوجية المرتبطة بمرحلة المراهقة حاسمة في تحديد نوعية العلاقات التربوية والبيداغوجية داخل الفصل. فالتمثلات والآمال والأفكار التي يحملها التلميذ في هذه الفترة العمرية تتخذ منحيين : إمّا أن تصّرف إلى أنشطة ذات جدوى في حال ما إذا ساد التفاهم، فتستثمر إيجابا من لدن مدرس مطلع على الجو العام لقسمه ومنفتح على تطلعات تلاميذه وطاقاتهم ؛ وإمّا أن تصطدم برفض المدرس للتصرفات الطارئة للتلاميذ أو بعدم تفهم التلاميذ لبعضهم بعض. ويمكن تصنيف هذا العامل ضمن السياق العام الناظم لظاهرة صراع الأجيال من جهة سيادة نوع من التمثلات السلبية المتبادلة للسلطة : فالراشد يحيل على تجربته الخاصة مع المراهقة، ويتهم المراهق بالتقصير والشغب، والمراهق يتهم الراشد بالتسلط والتعنيف.

ه – عوامل مرتبطة بضعف التأهيل المهني وقلة الخبرة : يندرج هذا العامل ضمن الإشكالية المؤسساتية الكبرى المتعلقة بالبحث التربوي، وبالتكوين الأساسي والمستمر، وبالمهننة. ففي ظل بحث تربوي غير كاف، سواء منه الأكاديمي أو الميداني، وفي ظل خلو مضامين مختلف التكوينات المرتكزة أساسا على المعرفة ومنهجيات التدريس من نتائج الدراسات الحديثة حول الطفل والمراهق، وفي ظل قلة دورات التكوين المستمر، تظل محدودة جدا الكفايات المطلوبة للتعامل، أولا مع العدد المتنامي من التلاميذ، وثانيا مع تعدد تطلعاتهم وتوسع طموحاتهم وتغير أولوياتهم، وثالثا مع تراجع السلطة التربوية التقليدية للمدرس. وهو ما يفتح الباب على مصراعيه لتطبيق أفكار أمبريقية غير محسوبة النتائج أو خارج سياقاتها أو غير كافية.

2. عوامل عرضية

وتنقسم إلى قسمين :

أ – عوامل مرتبطة بالزمان :

- وهي ذات علاقة بالمعاني المحدثة التي استقدمتها ثورة المفاهيم الجديدة حول حقوق الإنسان والتعاقد والسلطة، والتي تُقابل، تحت وطأة التحديات المتزايدة داخل المدرسة، تارة بالنقد، وتارة بالتعامل الشكلي لتصبح جذابة وحاضرة بقوة على مستوى الخطاب، وغير مثمرة على مستوى الممارسة والتطبيق.

- وهي في قلب الفرق بين المبادئ التي تشتغل بها المدرسة، وبين ما يعرضه المحيط والشارع ووسائل الإعلام... ففي المدرسة انضباط ونظام وإكراهات ؛ وفي المحيط لا مبالاة وحرية مفرطة. نموذج المدرسة الناجح إذن هو العالم العارف المثقف ونموذج المحيط هو الذي اغتنى وكسب الشهرة بدون أن يلج المدرسة أو أن ينهي تعليمه (المغني- الرياضي...).
- وهي مرتبطة ببعض القيم التي تحتضنها العولمة في شقها السلبي من قبيل شيوع النزعة الفردانية والنظرة السلبية للآخر، ورفض المشاركة، والثورة على الأعراف، واستحباب التمرد، والمبالغة في الترفيه، والغلو في اللهو...

ب - عوامل مرتبطة بالمكان :

- تتأثر العلاقات داخل الفصل سلبا بتقصير بعض شركاء المدرسة ؛ فضعف التواصل بين المدرس ومؤسسة الأسرة، وعدم تتبع أعمال التلاميذ، وضعف التأطير الاجتماعي والنفسي من لدن جمعيات مختصة وهيئات داعمة، وغياب شبه كلي للأنشطة الموازية الداعمة للعلاقات الوجدانية (مسرح، أنشطة رياضية، فنية...)، يقلل من فرص نجاح تأسيس علاقات فصلية سليمة.
- يُلاحظ في السنوات الأخيرة تفشي ظواهر مدرسية سلبية من شأنها تجريد العلاقات داخل الفصل من أبعادها التربوية والبيداغوجية. ومنها اختلال التوازن بين الزمن التربوي/المدرسي[18] وبين الزمن «المجتمعي»/«الخارج فصلي»[19]... فبسبب الغيابات المتكررة (تأخر في الالتحاق، غيابات جماعية قبل العطل...)، وبسبب الانقطاعات الكثيرة (إخراج التلاميذ من الفصل بحجة عدم إحضار اللوازم...)، يقضي بعض التلاميذ خارج المدرسة (شارع، ملاه، محلات مشبوهة) وقتا أطول من الذي يقضونه داخل الفصول الدراسية ؛ مما ينتج عنه تقزم في القيم المدرسية والتربوية والبيداغوجية، مقابل تضخم في تأثير قيم الفضاءات الأخرى.
- لا يمكن استبعاد بعض العوامل المرتبطة بالتمثلات الثقافية التي يحملها المدرس عن تلاميذه، والتلاميذ عن مدرسهم، وبالأصول الجغرافية والطبقية لكليهما وإنْ بوتيرة أقل. وهذه العوامل هي امتداد لتمثلات الأسرة، والمحيط، ووسائل الإعلام، ولأفكار جاهزة تروجها هاته الجهة أو تلك. ورغم انحصار تأثير هذه العوامل، فإنها ما فتئت تكتسي أشكالا جديدة (انتقاد ظروف العمل والاستقبال، انتقاد ظروف العيش المحيطة بالمدرسة، تبخيس دور المدرسة والعلم...).
- يتسبب ضعف حس الانتماء للمؤسسة في تكون أفكار ومواقف ومبادئ تحاول فك الارتباط بالمؤسسة وبقيمها، ومن ثم إجهاض محاولات بناء علاقات فصلية تفاعلية بناءة : فغياب طموح مشترك لإعادة الاعتبار للمؤسسة، والتعريف بها، وتحويلها من فضاء حصري لتلقي المعرفة إلى فضاء للإبداع والتربية والتثقيف، لا يُؤدي إلا إلى سيادة علاقات نفعية متقطعة، جافة ومحدودة.

III- اقتراح بعض الحلول

انطلاقا مما سبق، يُمكن وضع تصور شامل لبعض الأجوبة القادرة على تحسين وتجويد العلاقات الفصلية. ويبدو أن تبنّي مقاربة نسقية في التعامل مع هذا الموضوع هو الحل الأمثل : فهناك مجالات وفرص لتدخل المعنيين المباشرين (المدرس والتلميذ)، والأسرة، وشركاء المؤسسة... فكيف يمكن إذن توفير شروط تحفز المدرس ليصبح منفتحا على جماعة القسم، وتحفز التلميذ ليصبح متعلما واعيا منخرطا في بناء معرفة نافعة ؟ وكيف يمكن خلق الفضاءات والظروف المناسبة لتجويد أداء المدرس والتلميذ ؟

وهكذا، وبدون أن ندّعي تقديم حلول سحرية قابلة للتطبيق في شكلها الخام وصالحة لكل الوضعيات الخاصة بالعلاقات الصّفية، فإننا نحبّذ أن تُؤخذ بعين الاعتبار المبادئ الآتية :

- لا يجب انتظار توفر جميع الشروط وتواجد جميع الضمانات لاتخاذ هذه المبادرة أو تلك. فالتحديات كبيرة والرهانات مهمة، وهي تتعاظم كل يوم. فأخذ زمام المبادرة هنا والآن أقل تكلفة وأكثر نجاعة من انتظار الغد للتحرك.

- لا يجب انتظار حلول جاهزة ونمطية تصلح لجميع المشاكل. فالأجوبة المقترحة مطروحة للاستئناس ولتعميق النقاش من أجل تحيينها وتكييفها مع الواقع التربوي المتغير والمتطور دوما.
- يجب تعميق الوعي بأنّ تأسيس علاقات سوسيوتربوية وبيداغوجية متميزة داخل الفصل يتطلّب تكلفة تتمثل في بذل جهد أكبر، وتضحية بالوقت، وعمل إضافي، وردود أفعال سلبية، ونكران للجميل ...
- يجب اعتماد البحث الأكاديمي والميداني لتحليل الظّواهر التربوية والبيداغوجية بدل اختيار إستراتيجية التّموقع والرّفض والاتّهام والهروب إلى الأمام.

وانطلاقا من التّشخيص السّابق والمبادئ السّالفة الذكر، يمكن وضع رزنامة متكاملة من الاقتراحات والحلول التي يتعيّن على المعنيين المباشرين أن يكيّفوها مع الخصوصيات التربوية والبيداغوجية لكل مؤسسة ولكل فصل : عالم قروي، مجال حضري، انخراط فاعلين آخرين، أدوات متوافرة... وهكذا، ومن أجل بناء علاقات تربوية مثمرة توفر فرص التعامل الإيجابي والتحصيل الجاد، وتؤسس للتعاون والاحترام المتبادل، يلزم، بالإضافة إلى المجهودات المبذولة حاليا، الاشتغال بشكل نسقي على المستويات المباشرة الآتية :

1. على مستوى الفصل الدراسي

- تشجيع ثقافة التعاقد. فعلى غرار القانون الداخلي للمؤسسة، من الأجدى صياغة عقد خاص بالفصل يحدد واجبات وحقوق كل طرف، وينظم التفاعلات الصفية بما يضمن الاحترام المتبادل

وتقاسم المسؤولية والمشاركة في تدبير بعض أمور القسم. ويمكن أن يتضمن هذا العقد المكونات الأساسية للعيش المشترك داخل الفصل. ونقدم نموذجا قابلا، بطبيعة الحال، للتنقيح والتطوير، ونختصره في كلمة «جماعتي».

ج	م	ا	ع	ت	ي
جزاء	مجهود	احترام	عمل	تصرفات	يقظة
ثواب/عقاب تشجيع/توبيخ	كل مجهود فردي هو في صالح الجماعة	الوقت/الأتراب/ حرمة الفصل...	الجدية/ الانخراط...	في انسجام مع القوانين والتشريعات والأعراف الجاري بها العمل	مواجهة السلبيات بالحوار والإقناع والقانون

- إيلاء الأهمية، إلى جانب البعد المعرفي للتربية، للقيم، للحوار، للنقد والنقد الذاتي، واحترام القانون...
- تربية التلاميذ على الفصل، أثناء التعامل مع الآخرين، بين الشخصية والسلوك، وذلك بتحليل ومناقشة التصرفات والمواقف دون المساس بالكرامة...
- تكثيف أنشطة الدعم التربوي، ليس فقط في جانبه المعرفي (محتويات تعليمية – مضامين لغوية...)، ولكن أيضا في بعده الوجداني والاجتماعي والنفسي والثقافي (تمرير روائز – أنشطة تثقيفية...) تُقوي إدراك التلاميذ بذواتهم وعلاقتهم بالآخرين وتُوسع آفاقهم.
- تربية التلاميذ على التشبع بروح المسؤولية من خلال مواقف وأنشطة تربوية.
- إعادة بناء مفهوم السلطة التربوية وفق معايير تربوية وعلمية، وليس اعتمادا على معطيات خارجية : سلطة معرفية – سلطة علائقية – سلطة رمزية...

2. على مستوى المؤسسة التعليمية

- صياغة مشروع أو مشاريع للمؤسسة يراعى فيها انخراط التلاميذ والمدرسين بشكل مرن، وتمنح الفرصة للجميع لتعلم الاشتغال في إطار الجماعة على برامج ومواضيع هادفة.
- خلق «مجلس للتلاميذ» يستشار في الأمور الخاصة بالسلوكات المعرقلة لنشوء علاقات تربوية وبيداغوجية سليمة، ويتدخل في جلسات الصلح وحل المشاكل العلائقية.
- إحداث مراكز للاستماع والإنصات مهمّتها رصد بعض المشاكل المؤثرة سلبا في العلاقات، وذلك من أجل معالجتها في حينها، وبكثير من الدراية والحكمة.
- اقتراح جوائز تشجيعية للمدرسين والتلاميذ المساهمين في بناء علاقات تربوية وبيداغوجية متميزة.

3. على مستوى العائلة

- تخليق الخطاب حول المدرسة، وتثمين دورها التعليمي والتربوي والمدني.
- مد جسور التواصل مع المدرسين، وتتبع أعمال وأخلاق الأبناء.
- المشاركة في تدبير بعض القضايا داخل المؤسسة، وتنشيط بعض الورشات في إطار الأنشطة الموازية بتنسيق مع جمعية أمهات وآباء التلاميذ.

4. على مستوى الإدارات الإقليمية والجهوية والوطنية

- إعادة النظر في مضامين ومنهجيات التكوين الأساسي والمستمر بتحيينها وتوسيعهما ليشملا ما وصلت إليه علوم التربية الحديثة. بالإضافة إلى إيلاء أهمية كبرى لتكوين المدرسين على التعامل مع المراهقين واليافعين، بدل اختزاله في تكون شخصية الطفل قبل عشر سنوات.
- مراجعة البرامج والمناهج بشكل مسترسل، واقتراح مضامين تفاعلية ونصوص حاملة للقيم الأصيلة والحداثية بشكل ضمني وبأسلوب أدبي وفني شائق، بدل إغراق الكتب المدرسية بنصوص تقريرية مباشرة تفوق إدراك التلميذ، وتفيد الخطاب بدل الممارسة، وتبقى حبرا على ورق.
- اعتماد تكوينات تهتم بالجانب التشريعي وبتقنيات التنشيط الحديثة ومبنية على التعاقدات.
- تشجيع البحث العلمي والتربوي سواء كان نظريا أم ميدانيا، وإعداد أدوات وشبكات قابلة للاستثمار من لدن الممارسين في الميدان.
- تعبئة وسائل الإعلام العمومية للتحسيس بأهمية البعد العلائقي، ليس داخل المؤسسة فحسب ولكن أيضا في الحياة العامة، وذلك من خلال تقديم تجارب حية أو أعمال فنية...

خاتمة

حاولنا من خلال هذه القراءة المحكومة بإكراهات زمنية وموضوعاتية، ملامسة بعض جوانب العلاقات التربوية والبيداغوجية داخل الفصل الدراسي. ولا يكاد يختلف اثنان على الأهمية الاستراتيجية لهذه العلاقات في تحسين جودة الأداء الدراسي للمدرس وللتلميذ على حد سواء، وفي تكوين شخصية متوازنة، متفاعلة مع الآخر، ومستفيدة من تجارب الغير. لذا، وجب إيلاؤها اهتماما خاصا بتشجيع الأنشطة والمبادرات التي تحسنها وتثمنها. ويبقى البحث الأكاديمي أو الميداني جديرا بدوره بأن يقدم أفكارا وسيناريوهات ومعارف ضرورية للرقي بهذه العلاقات إلى مستويات محمودة. ومن شأن هذه العلاقات الصفية، متى كانت مستثمرة بشكل أفضل، أن تحدث تغييرات إيجابية في تمثلات كل الفاعلين التربويين والشركاء الاجتماعيين والثقافيين بما يخدم مصلحة التلميذ، ومصلحة المدرس، ومصلحة المنظومة التربوية.

الهوامش

1. انظر. مراجعة المناهج التربوية. الكتاب الأبيض "**الكفايات الإستراتيجية**". رمضان 1422/ نونبر 2001. ص : 8.
2. ومنها أن العالم أصبح قرية صغيرة أو أصبح بيتا صغيرا، تحتل فيه العلاقات "الافتراضية" حيزا كبيرا.
3. انظر بهذا الخصوص النصوص الكلاسيكية حول دينامية الجماعات ؛ ومنها على الخصوص :
   - Maisonneuve, J. **La dynamique des groupes**, QSJ n°1306, 1968
   - Anzieu D. et Martin J.Y. **La dynamique des groupes restreints**, PUF, 1976
4. أصبحت إشكالية العلاقات داخل الفصل ملحة وأولوية لا يكاد يخلو منها أي نقاش تربوي أو بيداغوجي.
5. وثيقة مراجعة المناهج التربوية والمضامين التعليمية. صاغتها لجان مراجعة الناهج التربوية المغربية للتعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي والثانوي. رمضان 1422/ نونبر 2001.
6. انطلقت العشرية سنة 2000. ثم جاءت محطة المخطط الاستعجالي (2009-2012) لإعطاء نفس جديد لإصلاح منظومة التربية والتكوين.
7. انظر مداخلة وزير التربية الوطنية خلال الدورة العادية الرابعة للمجلس الأعلى للتعليم المنعقدة أيام 12-13-14 نونبر 2007 بالرباط.
8. نستعمل مصطلحات "مدرس / تلميذ" بدون أية خلفيات تربوية أو بيداغوجية.
9. المجلس الأعلى للتعليم، الهيئة الوطنية لتقويم منظومة التربية والتكوين : حالة منظومة التربية والتكوين وآفاقها، الجزء الرابع : هيئة ومهنة التدريس، التقرير السنوي 2008 ص : 75/76. انظر أيضا نتائج الدراسة الميدانية التي قام بها المركز المغربي للتربية المدنية حول السلوك المدني على عينة من تلاميذ الثانوي الإعدادي ينتمون لست أكاديميات : جريدة "بيان اليوم" بتاريخ 2009/05/26.
10. لا يمكن إغفال المتغيرات العديدة المتحكمة في العلاقات التربوية : شخصية الفاعلين - تجاربهم - انتماءاتهم - تمثلاتهم - تطلعاتهم / طبيعة المواد المدرسة والمحتويات التعليمية / تأثيرات محيط المؤسسة والسياق العام...
11. انظر : يزيد عيسى السورطي، "**السلطوية في التربية العربية**"، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، أبريل 2009، الفصل الأول، (ص : 15 -32).
12. مواقف ونظريات تعتبر الطفل كائنا ناقصا وشريرا، ولتربيته، يجب اعتماد الترويض والتوجيه الصارم. مثال المدرسة السلوكية.
13. مثال ما توصلت إليه الدراسات حول البناء الذاتي للمعرفة : نظريات المعرفة / نظرية الذكاءات المتعددة...
14. تقنيات وضعها عالم النفس النمساوي "مورينو" (1892-1974) حوالي 1934، موجهة لقياس العلاقات والتفاعلات والتأثيرات المتبادلة داخل جماعة ما، ومن بينها جماعة الفصل الدراسي.
15. كانت الصراعات التلاميذية لا تتجاوز التنابز بالألقاب /الأوصاف ذات الحمولات العنصرية/ رفض الآخر/ تكوين جماعات للضغط ... فأصبحت في السنين الأخيرة تأخذ طابعا أكثر خطورة : قتل تلميذ من قبل زميله في إحدى مؤسسات مدينة المحمدية.
16. من الشائع أن مدرسي اللغات منفتحون، وأن مدرسي العلوم يمتازون بالصرامة...إلخ.
17. اللافت للانتباه أن المراجع النظرية والعلمية التربوية الخاصة بالفكر التربوي العام تختلف من تخصص لآخر إلا من بعض الاستثناءات. فمدرسو المادة الفلانية يعتمدون نفس المراجع التي تختلف عن تلك المتبناة من طرف مدرسي المادة الأخرى، وهكذا دواليك.
18. ما يناهز 3060 ساعة بالنسبة للسلك الإعدادي بسنواته الثلاث تغطي المواد المعممة وغير المعممة. مراجعة المناهج التربوية - الكتاب الأبيض، نونبر 2001 ص: 31.
19. الزمن الذي يقتطعه التلميذ من الزمن المدرسي ويقضيه في الشارع عرضة لكل التأثيرات.

مشكلات العلاقة البيداغوجية داخل المدرسة المغربية

عبد الحق منصف
باحث في الفلسفة وعلوم التربية

أولاً: مفهوم العلاقة البيداغوجية

كل اهتمام بالحقل المدرسي ينبغي أن يميز بين العلاقة البيداغوجية وبين العلاقة التربوية : «العلاقة التربوية هي مجموع الروابط الاجتماعية التي تقوم بين المربي وبين من يتولى تربيتهم، وذلك بغرض تحقيق أهداف تربوية داخل بنية مؤسسية معطاة ؛ هذه الروابط ذات خاصيات معرفية وانفعالية قابلة للتحديد، وذات مسار تتحقق فيه تاريخياً»[1]. مجال العلاقة التربوية إذن أوسع من مجال العلاقة البيداغوجية ؛ إنه مجال سوسيولوجي يبتدئ بالأسرة ومؤسسات التربية الأولية، ويمتد عبر المؤسسات المدرسية ومؤسسات التكوين المختلفة (المهنية والسياسية والثقافية...).

تُفهَم العلاقة البيداغوجية في ضوء :

أ- العوامل السوسيولوجية والثقافية (الفعل التربوي والمجتمع، تصور الطفولة، السلطة التربوية من خلال التحديد العام الذي تعطيه الثقافة الاجتماعية للسلطة...الخ).

ب- العوامل التنظيمية الخاصة بهيكلة المجال المدرسي (مفهوم المدرسة، الحياة المدرسية ومبادئ تنظيمها وقواعد عملها، معايير التمدرس والأسلاك التعليمية، الحياة الفصلية وديناميتها الداخلية من تفاعلات وتمثلات حول المدرس والتدريس، المجال المدرسي، التعاقد البيداغوجي...).

ج- العوامل البيداغوجية (الثقافة المدرسية، هيكلتها، الحوامل الديداكتيكية، وضعيات التدريس، وضعيات التعلم وتقويمه..).

داخل المجال المدرسي، تتم هذه العلاقة التربوية عبر وسائط وتقنيات وقواعد عمل بيداغوجية وديداكتيكية ؛ وتتحول بذلك إلى علاقة بيداغوجية دون أن تفقد علاقتها ببنيات المجال الاجتماعي. مجال العلاقة البيداغوجية هو الحقل المدرسي. ورغم وحدة هذا الحقل، فإن العلاقة البيداغوجية لا تتم تاريخياً بكيفية واحدة ومتجانسة، بل تعكس التمثل الثقافي العام أو الغالب للتربية والتكوين والسلطة البيداغوجية ؛ بل هي تميل الآن إلى أن تتنوع بحسب الخبرات التربوية للمدرس ونوعية الجماعة الفصلية، وطبيعة تنظيم الحياة المدرسية عامة.

تشكل العلاقة البيداغوجية مدخلاً أساسياً لفهم العمل المدرسي لاعتبارين هما :

الأول : فعبر ثوابتها يمكن ولوج الحقل المدرسي كحقل اجتماعي، وتشخيص وتحليل مدى نجاعة العمل المدرسي كما يتحقق داخل أنماط جزئية للعلاقات.

الثاني : تتعدى أهمية العلاقة البيداغوجية هذا العمل التشخيصي التحليلي إلى مستوى أوسع هو المستوى السوسيوثقافي، إذ عبر هذه العلاقة (أو العلاقات)، يظهر ما نسميه الخطاب المدرسي (أو خطاب المدرسة).

المدرسة تعبر عن ذاتها عبر مستويات عدة هي :

1. مستوى النصوص الأساسية المؤسِّسة (النصوص السياسية والمواثيق، النصوص القانونية الكبرى (كالظهائر والمراسيم والقرارات الوزارية والمذكرات والنصوص التنظيمية المحددة للأنظمة الأساسية للمدرسة...) ؛ فعبر هذه النصوص والأنظمة، يفصح النظام المدرسي عن ذاته كنظام اجتماعي.
2. مستوى المناهج والبرامج والكتب المدرسية والوسائل التعليمية.
3. مستوى عمليات التدريس والتعلم والتقويم بمختلف أنواعه.
4. مستوى الحياة المدرسية وهيكلتها (التنظيم والتسيير والإدارة التربوية - الهيئات والتنظيمات التي من خلالها يمارس الفاعلون داخل المجال المدرسي تدخلاتهم وقراراتهم وتقويماتهم).

حينما نختار العلاقة البيداغوجية، ينكشف الخطاب المدرسي عبر المستويات 2و3و4 السابقة.

من جهة أخرى، ليست العلاقة البيداغوجية معطاة، بل تُبنى وتتأسس عبر مستويات :

أ- مستوى الممارسات البيداغوجية والديداكتيكية : هنا يتدخل الممارسون والفاعلون في العمل المدرسي (خصوصا المدرسون والمؤطرون في علاقتهم المباشرة بالمتعلمين). وتشكل فكرتا المثلث البيداغوجي والتعاقد البيداغوجي هنا، كفكرتين إجرائيتين، مدخلاً لفهم العلاقة البيداغوجية باعتبارها علاقة مدرسية واجتماعية، ولتشخيص مشاكلها. لكنهما غير كافيتين لأنهما يحصران اهتمامنا في قضايا التدريس والتعلم والمعارف أو الثقافة المدرسية. لذلك، يجب تعزيزهما بتحليلات ذات طبيعة سيكو-اجتماعية وسوسيولوجية للعلاقات الفصلية وما تؤسسه من تبادلات وتواصلات بين المدرس والمتعلمين على وجه الخصوص. طبعاً هناك مستويات أخرى يمكن البحث فيها من منطلق العلاقة البيداغوجية متمثلة كعلاقة اجتماعية داخل المجال المدرسي، نذكر منها على وجه الخصوص مسألة السلطة البيداغوجية للمدرس والمؤسسة المدرسية وحدودها وجذورها داخل الحقل الاجتماعي ؛ وكذا مسألة العنف كما يمارس داخل العلاقة البيداغوجية من لدن المدرس أو التلميذ أو المكلف بالإدارة المدرسية... لكن اختيار مدخل المثلث البيداغوجي والتعاقد البيداغوجي يفرض مؤقتاً الاشتغال على المستويات الأكثر تجلياً للعلاقة البيداغوجية، وهي التي تمس التدريس والتعلم والمعارف المدرسية.

ب- مستوى البحث التربوي، وفيه يتم تحليل واقع هذه العلاقة البيداغوجية وتحولاتها وعلاقتها بالخلفية السوسيوثقافية والسياسية للمدرسة.

ج- مستوى الحياة المدرسية، وفيه يتم تحليل العلاقة البيداغوجية بوصفها تربوية، أي كعلاقة اجتماعية تتدخل فيها عوامل التنظيم العام للحقل المدرسي، والتي تستحضر قواعد ومبادئ تهم كفايات المواطنة والعمل المشترك وأخلاقيات التواجد مع الغير...

ثانياً : المثلث البيداغوجي والتعاقد البيداغوجي

1 – المثلث البيداغوجي

ينتظم المثلث البيداغوجي في ثلاثة أقطاب تتأسس عليها ثلاثة أنواع من العلاقات البيداغوجية. الأقطاب هي : المدرس، المتعلم، المعرفة.

- انطلاقاً من محور المدرس (والمؤطر)، تظهر العلاقة البيداغوجية باعتبارها تعليم وتكوين وتقويم ومتابعة ؛ هنا يتدخل ديداكتيك الفعل التعليمي-التعلمي (العلاقة : مدرس-تلميذ).
- انطلاقاً من محور المتعلم، تظهر العلاقة البيداغوجية كعلاقة تعلم بمختلف أنواعه (ذاتي، عبر وساطة متدخلين كالمدرس، أو البرامج الآلية الموجهة للتعلم...). هنا تتدخل بيداغوجيا التعلم.
- انطلاقاً من محور المعرفة، تظهر العلاقة البيداغوجية كعلاقة بالمعرفة ؛ وهنا تتدخل بيداغوجيا المعرفة (ولا ينبغي هنا الخلط بينها وبين البيداغوجيا التقليدية القائمة على نقل المعرفة بواسطة خطاب المدرس).

داخل كل علاقة من العلاقات السابقة، يشتغل الحقل المدرسي وفق آلية أو آليات معينة هي : التعليم والتدريس ؛ والتعلم والتكوين وتقويم الكفايات والقدرات ؛ والمعرفة. ويمكن اتخاذ فكرة المثلث البيداغوجي كمدخل إجرائي نحلل في ضوئه ونشخص قضايا العلاقة البيداغوجية داخل المدرسة المغربية.

2- التعاقد البيداغوجي

تتحدث الدراسات الأمريكية في مجال التعلم المدرسي عن الفعل التربوي (La transaction) الذي يتعدى تأثيره صاحبَه (المدرس) نحو المتلقي (المتعلم) كجماعة وكأفراد. لكنها تدرسه أيضا كفعل خاضع لمقتضيات الكلفة والعرض والمردودية، أي باستحضار كلفته الانفعالية والسلوكية ومردوديته العملية في تعلمات التلميذ، أي كيف يوظف المدرس موارده المعرفية وخبراته وتمثلاته وتقييماته، وعموماً مكتسباته المهنية والاجتماعية والانفعالية لكي يخلق تعلمات ويرسخها لدى المتعلمين؟ وكيف يوظف المتعلمون أيضاً مواردهم المعرفية المختلفة وتمثلاتهم الاجتماعية وطاقتهم الانفعالية في مجال التعلم المدرسي؟ وما نتائج ذلك؟

كما تتحدث الدراسات الفرنسية عن التعاقد البيداغوجي (Le contrat pédagogique) ؛ وهو مفهوم معقد ؛ فهو يعني أول الأمر مجموع القواعد والمبادئ المنظمة التي تكون حاضرة ضمنياً داخل الحياة والسلوكات المدرسية، خصوصاً الفصلية، حتى ولو لم يتم التعبير عنها صراحة أو إعلانها. عبر هذا التعاقد، تتحول العلاقة البيداغوجية إلى قانون (بالمعنى الاجتماعي)، إلى مؤسسة ؛ لكنها تحتاج إلى أن يتم تقنينها صوريا (Constitutionnalisation). كما يعني من جهة ثانية مجموع الانتظارات المتبادلة لدى من يتدخلون في العمل التربوي المدرسي (مدرس، تلاميذ، إدارة تربوية، آباء..) ؛ ما الذي ينتظره كل طرف منهم من المدرس ومن المتعلمين؟ في ضوء الانتظارات تتحدد المهام والأدوار الاجتماعية للفاعلين. وفي ضوء قواعد ومبادئ العمل، تتحدد طرق وتقنيات التعليم والتعلم وتقويمه.

من جهة ثالثة، يصعب جداً الاعتراف بوجود صيغة واحدة نمطية للتعاقد البيداغوجي ؛ فمن المؤكد أنه يمكن الانطلاق من وضعية أولية لهذا التعاقد، وضعية مفترضة، لكن عليها يتأسس العمل البيداغوجي وتقاس مدى نجاعته. ويمكن أن نصوغ هذه الوضعية الأولية كالتالي ؛ يتأسس التعاقد البيداغوجي على عدم تكافؤ أو توازن أصلي ؛ فالمدرس يتموقع فيه كسلطة، كمالك للمعرفة وكسيد (Maître) يتحكم في الوضعية البيداغوجية (فهو يعلم مسبقاً الأهداف التعليمية والعامة والمرحلية ؛ وهو يتحكم في المعارف المدَّرسة وفي أساليب التقويم ؛ وهو الذي يقود لعبة التعلم وينظمها...) ؛ أما المتعلم، فيتموقع كشخص تابع ينهل من المدرس ويأخذ عنه معارفه وخبراته التعليمية.

العلاقة البيداغوجية من هذا المنظور الأولي غير متكافئة ؛ لكن العمل المدرسي وتحولاته التاريخية يستهدف بكل تقنياته وبيداغوجياته التخفيف من عبء هذه الوضعية ؛ إذ يسعى في العصر الحديث إلى تضييق المسافة الفاصلة بين المدرس والمتعلم وإعادة التكافؤ، قدر الإمكان، للعلاقة البيداغوجية، وجعلها أكثر إنسانية وقرباً من التشارك والتفاعل الجيد، وأكثر ابتعاداً عن التسلط والتحكم العمودي. وكل الممارسات البيداغوجية تسير في هذا الاتجاه ؛ بل كل التقنينات والتنظيمات الحديثة المنصبة على المجال المدرسي (بما في ذلك تنويع أشكال العمل البيداغوجي، وإدراج التربية على حقوق الإنسان، فتح الحياة المدرسية على علاقات أكثر مرونة والتزاماً بحقوق الطفل والمتعلم، وتنظيم العمل المدرسي بشكل يسير نحو حكامة جيدة محلية وجهوية...)، تسير في اتجاه تطوير التعاقد البيداغوجي الضمني أو الخفي، وذلك بجعله أكثر وضوحاً في شكل قوانين وقواعد عمل مصرح بها تأخذ صيغة مراسيم ومساطر ومذكرات ونصوص ؛ وهذا يعني في اتجاه مَعْيَرَتِهِ وصَوْرَنَتِه (La normalisation et la formalisation du contrat pédagogique). لذلك، يمكن حالياً أن نتحدث عن عملية دائمة لتجديد وتطوير التعاقد البيداغوجي بدل الحديث عن تعاقد بيداغوجي قائم وثابت (Processus de décontractualisation et de recontractualisation).

انطلاقاً من هذا التصور الأخير للتعاقد البيداغوجي، وباستحضار مكونات المثلث البيداغوجي، سنركز على بعض مشاكل وقضايا العلاقة البيداغوجية بالمدرسة المغربية.

أولاً: محور التعليم والتدريس

ما الإمكانيات التي تمنحها المدرسة المغربية للمتعلم لكي يتعلم؟ كيف يوظفها؟ وهل كيَّفنا ممارساتنا الديداكتيكية مع مختلف البيئات التي يشتغل فيها المدرس (قروية، حضرية، جامعية، تأهيلية...)؟ لن نركز هنا على إمكانيات ومشاكل البنية التحتية، بل على العوامل الفاعلة مباشرة في علاقة التدريس والتعليم.

إن أول ما يمكن ملاحظته، بهذا الصدد، هو أن النمط السائد يأخذ شكل تعليم فصلي يعاني من مشكلات، بعضها حاصل عن الخريطة المدرسية وعدم التوازن في توزيع الفصول والمؤسسات (الاكتظاظ، سوء التوجيه، وأحياناً خضوع التوجيه للخريطة أكثر من خضوعه لحاجات التلاميذ وقدراتهم...). وبعضها الآخر، من جهة ثانية، يظهر عدم تنويع الأشكال التعليمية : فالشكل السائد إلقائي، وغالباً ما يكون فيه الحوار انتقائياً وتقليدياً ؛ ولا وجود لعمل نحو تحريك الجماعة الفصلية بشكل يعتمد التواصل وتقنيات التعبير الذاتي إلا لماما (خصوصاً في المراحل الأولى من التعليم الابتدائي الأولي والأساسي).

في مستوى ثالث، يتبين أن العلاقة البيداغوجية قد مالت، على مستوى التدريس، إلى التنميط، أي تقديم دروس جاهزة موجهة للحفظ، أما التقويمات، فتسير في اتجاه اختبار القدرة على التذكر (لا بد من الإشارة هنا إلى الخلط السائد لدى المدرسين والمؤطرين بين المعرفة وبين الدرس ؛ وهذه مسألة سنعود إليها فيما بعد). غير أن المشكل الأعوص هو : كيف يتم التعامل مع هذه المشاكل وغيرها[2] وتقويمها ؟

يلاحظ أن المدرس يحولها، في غالبية الأحوال، وعبر آليات دفاعية، إلى عوائق أو معيقات أمام العمل البيداغوجي. فهي تمثل بالنسبة له حواجز وليست مشاكل ينبغي مواجهتها والبحث عن تخطيها داخل الإطار المؤسسي الذي تمنحه المدرسة. وهذا قد كرس عقلية تقتل روح المبادرة وروح التلقائية والمواجهة. فالمشاكل (كالاكتظاظ وما يترتب عنه من ظواهر فصلية، والبرامج وكثرة المواد الموجهة للتدريس، وقضايا التقويم، وبعض الظواهر المدرسية ذات الطابع السوسيولوجي كالعنف والعدوانية وغير ذلك) جميعها إدارية أو مترتبة عن التنظيم الإداري المدرسي ؛ لذلك، فالمدرس يتعامل معها في الأغلب الأعم كعقبة توضع أمام إمكانياته الذاتية في العمل والعطاء والمردودية.

طبعاً، رد الفعل هذا مفهوم موضوعياً في إطار التكوين الأساسي والخبرة المكتسبة للمدرس : فكل طرق ووسائل التكوين الأساسي تهم تدخلاته كمدرس، أي كمشتغل وناقل للمعلومات (البحث عن المعلومات، انتقاؤها، تصنيفها، ترتيبها حسب المنطق الداخلي للمعرفة الموجهة للتدريس، شرحها وتبسيطها، تقويم اكتسابها...). فالمسألة هنا تهم التكوين الأساس، وكذا متابعة هذا التكوين ذاتياً من لدن المدرس، ومؤسسياً من قبل المؤسسة المدرسية (التكوين المستمر). لذا، يتطلب الأمر التفكير في تغيير «الهوية التعليمية» (L'identité enseignante) للمدرس، بإعادة النظر في الكفايات المعرفية والمهنية الأساسية التي سيتمحور حولها التكوين الأساس، وقبلها التكوين الجامعي أيضاً، خصوصا وأن هذه العملية ذات علاقة وثيقة بالتعاقد البيداغوجي على وجه الخصوص.

إن هذا التعاقد يشهد الآن اختلالات كبرى : فمن جهة، هناك تحول في تمثل العمل المدرسي في هذا المستوى (مستوى التدريس) ؛ إذ توجد كفايات مختلفة توضع على أنها غايات عامة وخاصة. وهي تتطلب تدخلات معينة من قبل المدرس غير العمليات الديداكتيكية المعروفة. ومن جهة أخرى، هناك انتظارات المشرع والسياسي والمجتمع المدني والمخطِّط التربوي وكذا الباحث... لكن ليس هناك وعي كامل بهذه الانتظارات بشكل يحولها إلى عناصر واضحة وجلية داخل الممارسة التعليمية. فنحن ما زلنا نعمل بتعاقد أصبح تقليدياً بالقياس إلى التحولات المنتظرة من المدرسة في ضوء خطابها الذي يظهر عبر نصوصها الأساسية (المقاربة بالكفايات، التركيز على المتعلم وحاجاته، الطابع الاستراتيجي للتكوين المستمر، مشروع المؤسسة وعلاقة المدرسة بالمحيط، التربية على المواطنة...).

ثانياً : محور التعلم

يتعلق هذا المحور بالعلاقة البيداغوجية كإطار لتكوين القدرات والكفايات : أي ما الإمكانيات التي نمنحها داخل مدرستنا للمتعلم لكي يتعلم؟ وكيف نوظفها؟

نظرياً، هناك إمكانيات عديدة ومفتوحة لتنمية التعلم، خصوصاً القدرة على التعلم التي هي الكفاية الأساس لكل عمل تكويني (La compétence de base). هذه الإمكانيات تتنوع بحسب :

- المستويات الدراسية ؛
- تعليم المواد التعليمية ؛
- الفئات العمرية ؛
- البيئات الدراسية (قروية، حضرية) ؛
- الأهداف التقويمية.

نظرياً، هناك أيضاً اختلاف من حيث الطرق الموظفة في التعلم :

- طرق موجهة نحو اليقظة واكتشاف البيئة (الألوان والأصوات والعلاقات) ؛
- طرق موجهة لتنمية الذكاء الحسي-الحركي ؛
- طرق موجهة لتنمية الذكاء الرمزي (الهندسي المكاني أو الحسابي الزماني) ؛
- طرق موجهة لتنمية الذكاء التخييلي ؛
- طرق موجهة لتنمية القدرات أو الكفايات الاجتماعية (ما يسمى بالذكاء الاجتماعي[3]).

حينما نقبل بهذا المنطق البيداغوجي والسيكولوجي، لا بد أن تتبادر إلى ذهننا مجموعة ملاحظات تهم وضعيات التعلم الفصلي في مدارسنا :

الملاحظة الأولى هي أن الإمكانية الوحيدة السائدة التي توفرها المدرسة المغربية هي الكتاب المدرسي ؛ وإن كان استعماله يتم عبر وساطة المدرس. فما هو الكتاب المدرسي كما هو مستعمل؟ إنه مادة متنوعة (وثائق مكتوبة، رسوم، معلومات شارحة، خلاصات، بيانات...) موجهة أساساً لإقامة الدرس ؛ فهي مهيأة أصلاً لكي تصبح درساً. والمسألة هنا هي أن الكتب المدرسية لم تطوَّر بما فيه الكفاية لكي تكون أداة توظف داخل عمليات تعلم جديدة، ذاتية أو مؤسسية. فما زلنا في مدارسنا بعيدين عن هذه النقلة من التدريس إلى التعلم. نعم، لدينا كتب مدرسية، متنوعة (مع الاعتراف بحدوث تطور ملموس في التأليف وصناعة الكتاب وتنويع بنائه الوثائقي)، لكنها وضعت لبناء دروس لا للاستخدام داخل وضعيات تعلم. بل إن البناء الوثائقي للكتاب المدرسي ظل محتفظاً –في بعض المواد الدراسية – ببنية الدرس كما يلقى داخل الفصل، كما لو كان استجابة لعمليات التدريس لا لهاجس بيداغوجيا خاصة بالتعلم المدرسي. لذلك، نلاحظ أن التلاميذ ينسخون الدروس ويحفظونها، ويعيدون كتابتها. نتيجة ذلك كله هو ما نعاينه من نقص في تعلم الكفايات اللغوية والمعرفية العليا[4] (وهذا يفسر في جانب منه ارتفاع عدد تلاميذ الشعبة الأدبية بالقياس بشعب العلوم الرياضية أو التعليم التقني والتجاري).

الملاحظة الثانية، في هذا السياق، هي أننا لم نطور بالشكل الكافي الوسائل المتوفرة الأخرى، خصوصاً المختبرات ؛ فهي تفتقر إلى الموارد البشرية والتجهيزات. كما أننا ما زلنا نتصور المختبرات كوسائل إضافية تابعة للدرس، في حين أن المختبرات هي البيئة التعليمية الفعلية للتعلم، إذ فيها يتمكن المتعلم من استعمال وتشغيل قدراته الإستطيقية بدل النقل الأفقي للمعلومات.

الملاحظة الثالثة هي فقر المكتبات التقليدية والإلكترونية. وهذا بدأ يدفع التلاميذ إلى الانكباب على شبكة الإنترنيت لاستقاء الوثائق والمعلومات، لكن دون التوفر على القدر الكافي من القدرات التي تجعلهم يعيدون تنظيم وتوظيف هذه المعلومات في عمليات تعلم جديدة.

الملاحظة الرابعة هي غياب وسائل تعليمية أخرى مبرمجة لمعاينة التجارب الفعلية أو التجارب الافتراضية (les expériences virtuelles). وهنا، لا بد من الدعوة إلى ضرورة اشتغال الخلايا الإعلامية المركزية أو الجهوية، بوزارة التربية الوطنية على وجه الخصوص، في اتجاه إعداد تجارب من هذا النوع مرتبطة بالبرامج، وطبعها في شكل أقراص مضغوطة ووسائط مكتوبة توضع رهن إشارة التلاميذ لكي تتم دراستها ومعاينتها داخل الفصول.

إن ما نستخلصه مما سبق، هو أننا لم نتمكن بعد من الانتقال من منطق التدريس إلى منطق التعلم. فما هو سائد في الفصول الدراسية هو المدرس، هو الدرس. فبديهي إذن أن تتكلم المدرسة الآن خطاب المدرس وسلوكياته. لذلك، نلاحظ أن أغلب التقييمات الاجتماعية للمدرسة تتم عبر تأويل وتقييم المدرس وخطاباته وممارساته.

إن صورة المدرسة ليست واضحة اجتماعياً بما فيه الكفاية. ونحن نرى أن المسألة الآن تمس مشروعية المدرسة كمؤسسة تربوية وتكوينية داخل الحقل الاجتماعي. فالصورة الغائبة هي المدرسة كفضاء عمومي، كمجال للتنسيق والتشاور بين الفاعلين والمهتمين، كمجال للمواطنة الفاعلة. أما التمثل الشائع، فهو أن الأطفال حالياً يرتادون المدرسة لكي «يقرؤوا» لا لكي يتعلموا المواطنة ؛ وهذه مسألة ستتم العودة إليها في آخر هذا المقال.

لا نزال إذن نقوِّم عمل المدرسة من منطلقات أصبحت الآن متجاوزة نظرياً، وحتى على مستوى الوعي السياسي والقانوني بالمدرسة، مازلنا نقوم العمل المدرسي انطلاقاً من تعاقد بيداغوجي تقليدي (المدرس مالك المعرفة يقوم بمهام التعليم ويتحمل عبء المدرسة، في مقابل المتعلم الذي ينبغي عليه أن يتقمص دور المتلقي). لذلك، يتركز التقويم حالياً على المدرس وليس على المدرسة. حينما نغير فكرتنا عن العمل المدرسي وفق تطلعات الميثاق الوطني للتربية والتكوين والنصوص القانونية الجديدة، يجب أن نرى في فكرة المدرسة نموذجاً آخر للتعاقد : المدرسة تسعى إلى أن تكون مجالاً لمهام مختلفة تدخل في إطار التربية (وليس فقط التعليم والتدريس) والتعلم. هنا سنحدد أدواراً أخرى للمدرس : فهو يتولى، ضمن ما يتولاه من مهام، تشخيص الحالات الدراسية المختلفة وتحديد الفروق والاختلافات ؛ فيستعمل الدعم ؛ ويسهم طبعا في تنمية الكفايات الأخلاقية والمدنية إلى جانب الفاعلين الآخرين وبتنسيق معهم...

ثالثاً : محور المعرفة

يمس هذا المحور علاقة المدرس والمتعلم بقطب المعرفة أو المعارف المدرسية التي تقدم في شكل برامج ومقررات وكتب مؤطَّرة بيداغوجياً وديداكتيكياً. طبعاً، ليست المعارف المدرسية معارف بالمعنى الكامل والأصلي للكلمة، ليست معارف عالمة أو أكاديمية.

نتحدث عن المعرفة المدرسية بمعنيين :

- معارف منظمة ديداكتيكياً في شكل برامج وكتب مدرسية ودروس.
- معارف من المفروض أن تصبح جزءاً من تركيبة النسق الإدراكي الخاص بالمتعلم (ما يسمى السجل المعرفي الموجَّه لاكتساب تعلمات جديدة (Le registre cognitif).

عموماً، تكون المعارف المدرسية نقلا ديداكتيكيا للمعارف العالمة ؛ إنها، بمعنى ما، صناعة أو إعادة بناء لهذه المعارف داخل تركيبات بيداغوجية موجهة للتعليم والتعلم. في هذا السياق، نكتفي بطرح مسألة أساسية في البحوث والدراسات البيداغوجية والسوسيولوجية المعاصرة (الخاصة بالمدرسة)، هي ما يسمى «العلاقة بالمعرفة»[5] (Le rapport au savoir). ويمكن أن نصوغ هذه المسألة في شكل قضايا كالتالي :

القضية الأولى: علاقة المدرس بالمعرفة

الملاحظ أن العلاقة بالمعرفة -كنسق ثقافي واجتماعي- تتوقف لدى المدرس بمجرد المرور إلى المهنة. فالمدرس، شخصياً، يعتبر حصوله على الشهادة «إجازة»، أي إقالة من متابعة البحث والدراسة وربما التعلم (قليلون فعلاً من يتابعون تعليمهم بعد الحصول على البكالوريا أو الإجازة مثلاً). فالعلاقة الأولية أو الشخصية بالمعرفة إذن ضعيفة (من حيث القراءة والمتابعة). والعلاقة المتوسّطة بالمعرفة عبر التكوين المستمر هشة أيضاً وغير فعالة، وتعاني من مشاكل فعلية عديدة. أما التكوين الأساس، فمحدود جداً من حيث مواد التكوين وصيغه العملية ؛ كما أن الأطر المشرفة عليه، هي في الغالب الأعم، غير حائزة على تكوين متين ومعمق في مجال الديداكتيك والبيداغوجيا المعاصرة وتاريخ الفكر التربوي الفلسفي وغير الفلسفي، باستثناء الدراية ببعض التوجهات في مجال علم النفس عامة، وعلم النفس التربوي على وجه الدقة (خصوصاً في مدارس تكوين المعلمين وبعض المراكز الجهوية لتكوين أساتذة السلك الأول). وإذا افترضنا أن الحقل الجامعي يشتغل بالمستجدات المعرفية (وهو أيضاً أمر ينبغي أخذه بكثير من الحذر واليقظة)، فإن مفعول هذه المستجدات يتوقف بمجرد الحصول على الشهادة التعليمية أو الأكاديمية أو المهنية في الغالب الأعم.

لأجل ذلك، وجب إعادة النظر، وبشكل مستعجل جداً، في مفهوم التكوين الأساس من حيث مدة التكوين، والبرامج المعتمدة، وكذا الطرق العملية والتطبيقية، مع البحث عن صيغ للتنسيق بين الهيئة المشرفة على التكوين الأساس وبين الأطر الجامعية المختصة في البحث التربوي والبيداغوجي، وكذا العلوم الإنسانية عامة.

كما يمكن، على المستوى الجامعي، إدماج خطة للتكوين البيداغوجي والتربوي في جميع الشعب، مع تخصيص حصص معينة، في مجال البحث الجامعي، للبحث التربوي والبيداغوجي وفتحه على شعب التخصص الجامعي (التاريخ، السوسيولوجيا، الفلسفة، السيكولوجيا، الدراسات القانونية، الدراسات الاقتصادية والسياسية...)، وذلك بغرض الاستفادة منها في مجال تقييم السياسة التربوية عامة في ضوء البحث الجامعي.

والأمر ذاته ينطبق على التكوين المستمر، إذ ينبغي منذ الآن البحث عن صيغ ملائمة لتنظيمه وإجرائه بشكل منتظم يأخذ بعين الاعتبار الحاجيات الأساسية في مجال التكوين والتدريس، والغايات العامة للتغيير التربوي المنشود. ويمكن هنا أيضاً الاستعانة بالأطر الباحثة في مجال التربية والعلوم الإنسانية داخل الجامعات وخارجها.

القضية الثانية: علاقة المتعلم بالمعرفة

إن تأمل الوضع المدرسي يفيد وجود انفصام جلي في علاقة المتعلم بالمعرفة : فليست المعرفة بالنسبة له حقلاً اجتماعياً للاستثمار السيكولوجي والمدرسي، أي مكتسبات لأجل تعلم الكفايات واكتساب القيم والاكتشاف والبحث، بل هي مجرد مقررات وكتب محملة بمعلومات لا يطيقها التلاميذ والمدرسون على حد سواء. والحال هناك مطابقة بين المعرفة وبين الدرس.

من المفروض أن تعكس المعرفة داخل المجال البيداغوجي دينامية مدرسية هي ما يُعرف باسم : النقل الديداكتيكي (la transposition didactique). والملاحظ أن هذا النقل ببلدنا يتميز بالضعف والمحدودية : هناك كتب مدرسية تمر عبر شبكة المؤسسة الوصية ولجانها. أما الحقل الجامعي وكذا حقل التأطير التربوي، فلا يجتهد كثيرا في هذا المجال ؛ إذ لا نجد باحثين ينخرطون في مجال إعادة إنتاج المعارف العالمة والأكاديمية في صيغ بيداغوجية موجهة للتلاميذ والطلبة والآباء وغيرهم، وذلك بغرض تعميم المعرفة خارج أسوار الجامعة والمؤسسة المدرسية. لذلك، تبقى المعرفة المدرسية «محتكرة» من لدن صناع الكتب المدرسية، علماً بأن هؤلاء المؤلفين تنقصهم الدراية بالتأليف المدرسي وتقنياته، وبسيكولوجيا هذا التأليف وغير ذلك ؛ فهم مجرد «متطوعين» في هذا المجال، اكتسبوا خبرة مهمة بكل تأكيد، لكنهم يكتفون بإصدار الكتب المدرسية لمستويات معينة دون متابعة إصداراتهم بوثائق بيداغوجية موجهة للآباء والتلاميذ والمدرسين لأجل استثمارها في التدريس، ومرافقة التلاميذ ودعمهم. فالأمر يبدو كما لو كانت الكتب المدرسية هي المستهدف من عملية التأليف والتدريس.

يمكن أن نلاحظ، في هذا السياق أيضا، عدم وجود دور نشر مختصة في هذا المجال تصدر مجموعات من الكتب والملفات والوثائق البيداغوجية الداعمة للتعلم والتدريس، اللهم الوثائق المتضمنة لنماذج من الامتحانات والإجابة الصحيحة (ولا يخفى علينا هنا الغرض التجاري من هذا العمل الذي بدأ حالياً يجد امتداداته في الدروس الخاصة الليلية والنهارية، خارج المؤسسات المدرسية الخاصة المعترف بها رسمياً).

على أساس ما سبق، يمكن أن نعترف بأن النقل الديداكتيكي محدود جداً ؛ فهو لم يتمكن لحد الآن من أن يجعل من المعرفة حاجة تعزز مشروعية المدرسة كمؤسسة اجتماعية. يظهر ذلك في انخفاض الحصيلة المعرفية لدى الأجيال التي تتخرج من المدرسة في مجتمعنا. وأزمةُ القراءة إحدى صور هذا الفشل المدرسي ؛ أما صوره الأخرى الفاضحة، فهي ما سبق أن سجلناه من توقف العلاقة بالمعرفة لدى من يتخرجون من مؤسسات التكوين ببلدنا : فهم حينما يلتحقون بالعمل، قلما يشعرون بالحاجة إلى المعرفة، أو أن التعلم المدرسي حاجة ضرورية ؛ لذلك لا يتعاطون للدروس والمتابعة في المؤسسات العليا أو المعاهد الخاصة كما يحدث في دول أخرى. فالحاجة إلى المعرفة تتوقف عند الحصول على الشهادة وولوج حقل العمل. هنا نتساءل : كيف يطور المدرس خبرته، وكيف يكون أداؤه فعالاً وهو يشتغل بمعارف توقف مفعولها عند سنة 1985 أو 1990؟

- في مستوى ثان، يمكن أن نعترف أننا ما زلنا نفكر في المعرفة المدرسية بمرجعية «المواد الدراسية» (les disciplines scolaires)، لا بمنطق المعارف المشتركة المتداخلة. لذلك يتم التعامل مع المواد الدراسية كمناطق معزولة عن بعضها البعض برمجةً وتأليفاً وتدريساً وتقويماً. حينما نتعامل مع المعارف المدرسية من منظور تداخل المعارف (l'interdisciplinarité)، فإن ذلك يسمح للمتعلم بتكوين ثقافة صورية (une culture formelle) تؤطر وعيه بالمجال والبيئة والمجتمع. ويمكن هنا أن نعطي مثالاً لذلك بمفاهيم البيئة والحياة والمجال كما يتم تدريسها في الأنشطة العلمية بالتعليم

الابتدائي وعلوم الحياة بالتعليم الإعدادي والثانوي. فالتلميذ عبر تعاطيه للمقررات الدراسية في هذا المجال، من المفروض أن يكتسب وعياً بالبيئة والحياة عبر مختلف المستويات الدراسية التي يمر منها، انطلاقاً من التمثلات البسيطة إلى المركبة. لكن وعي المتعلم بالبيئة والحياة والمجال لا يتبلور فقط داخل هذه المقررات والتعلمات التي تمفصلها، بل يترسخ أيضا عبر المفاهيم التي يكتسبها داخل مواد العلوم الإنسانية التي يدرسها كالتاريخ والجغرافيا والتربية الإسلامية والفلسفة حيث يكتشف أبعاداً أخرى للبيئة والحياة هي الأبعاد الاجتماعية والسياسية والتاريخية والأخلاقية... إلخ. على أساس ذلك، يمكن أن نتصور وجود بنية مفاهيمية صورية توضع في أساس المقررات في المواد العلمية والإنسانية على حد سواء. هذه المفاهيم الصورية أو الثقافة الصورية تجد مادتها في اللوينات التي تأخذها مفاهيمها الأولية في مختلف المواد الدراسية.

يمكن هنا أيضاً أن ننتقل إلى مثال آخر يهم تعلم المواد العلمية كالرياضيات والفيزياء النظرية : فما يتعلمه التلميذ من تعاطيه لهذه المواد هو العقلانية والتنظيم المنهجي والالتزام بقواعد الفكر والمنطق. لكن يمكن أن نحول هذا التعلم أيضاً إلى ثقافة صورية حينما نمكِّن المتعلم من اكتساب ثقافة الالتزام بالقواعد الأخلاقية والعملية، بما في ذلك قواعد الحياة المدرسية والعمل داخل الجماعة الفصلية، وقواعد التواصل الفصلي والحوار البناء...إلخ. وهذا أيضاً ما تسمح باكتسابه الدروس التي يتلقاها في المواد التي يكون موضوعها هو القيم الفكرية أو الأخلاقية أو الثقافية كالتاريخ والتربية الإسلامية والفلسفة والشأن المحلي والتربية على المواطنة...الخ. وهكذا، وخلف كل مضمون معرفي مدرسي، يمكن للمقررين والمبرمجين ومؤلفي الكتب المدرسية أن يتصوروا وجود ثقافة صورية قادرة على أن تغذي تعلمات التلميذ ووعيه بالبيئة كمجال للحياة البيولوجية والاجتماعية والأخلاقية، وكذا وعيه بالعقل وقواعده التقنية والاجتماعية والالتزام بها أخلاقياً. هنا يمكن تصور تكوين موضوعه ليس فقط الكفايات المنهجية والتقنية (التواصلية والمنهجية...)، بل أيضا الكفايات الأخلاقية والسوسيوسياسية العامة (التربية الاجتماعية على المواطنة). هذه المسألة الأخيرة هي التي تنقلنا من العلاقة البيداغوجية إلى مستوى العلاقة التربوية داخل المجال المدرسي.

العلاقة التربوية والكفايات السوسيو- سياسية والأخلاقية

سنكون مخطئين إذا اعتبرنا أن موضوع التعلم هو الكفايات بمعناها التقني والمنهجي. فالكفايات ترتبط بقدرات عملية ووجودية (des savoirs faire et des savoirs être). وكل تقييم للعمل المدرسي ينبغي أن يستحضر هذه الجوانب المختلفة للكفايات. وليس الأمر مهماً لأنه يمس تعلمات ظرفية (كتعلم اللغات بصفتها أدوات للتواصل مثلاً أو تعلم الحسابات الرياضية لأداء عمليات حسابية مختلفة ...إلخ)، بل لأنه يمس تعلمات استراتيجية تهم وجود الشخص ككائن أخلاقي ومواطن.

راهن المغرب منذ سنوات على عقلنة وتخليق الحياة العامة والسياسية وفق مبادئ كونية (حقوق الإنسان، الحريات العامة، دولة الحق والقانون...). كما ربط ذلك بتكوين أشخاص ذوي كفايات تواصلية وقدرة على الانفتاح على الثقافات الإنسانية، يحترمون قيم المواطنة والأخلاق. لذلك،

كانت انتظاراته من نظام التربية والتكوين كبيرة جداً. وهذا يغير في الواقع من موقع المؤسسة المدرسية بالمعنى العام للكلمة ؛ فهي ليست مجرد مؤسسة لاكتساب قيم الهوية الثقافية، وليست مجرد مؤسسة لتعليم القراءة والكتابة وباقي المهارات والقدرات التقنية والتواصلية، بل هي فوق ذلك مؤسسة للتربية الأخلاقية والتربية على المواطنة. وهذا ما يعزز موقعها الاجتماعي حالياً، ويقوي قدرتها على إثبات مشروعيتها الاجتماعية والثقافية آجلا.

لقد كانت المدرسة المغربية غداة الاستقلال تبرر مشروعيتها بضرورة تكوين شخصية متشبثة بهويتها الإسلامية والوطنية. وقد وجدت هذه المشروعية سنداً قوياً داخل التطلعات السياسية والثقافية للمغاربة آنذاك، مما جعلهم يحتضنون مشروع المدرسة المغربية ويقتنعون به سياسياً واجتماعياً. كما سعت المدرسة المغربية إلى إثبات شرعيتها الاجتماعية والثقافية في مرحلة السبعينات من القرن الماضي بضرورة إعداد متعلمين يغذون الإدارة والوظائف العمومية سعياً إلى مغربة الأطر ذات الكفاءة العالية في مجال التسيير والتعليم والتكوين والاقتصاد... وهذا أيضاً عزز موقعها داخل الحقل الاجتماعي والسياسي المغربي.

أما حاليا، فيظهر أن مشروعية المدرسة بدأت تهتز داخل تمثلات ووعي الرأي العام المغربي (آباء، فاعلون اقتصاديون وسياسيون، المدرسون والمربون أنفسهم...). فالجميع يسائل المدرسة ويعتبرها مسؤولة بشكل أو بآخر عن أزمة الشغل والأطر والتكوين والتطرف وغير ذلك. ويظهر أن هذا الوعي الشقي تجاه المدرسة يرجع حالياً إلى تغافل ما عن تحولات الحقل الاجتماعي والسياسي المغربي (فقد اختار المغرب منذ العقد الأخير من القرن الماضي التحول الديمقراطي الفعلي، ووضع العقلانية والحداثة كمبادئ لهذا التحول والتغيير، كما حمل المدرسة مسؤولية المساهمة في هذا التغيير منذ ظهور الميثاق الوطني للتربية والتكوين، إلى جانب تكوين الكفايات التقنية في المجال التواصلي والعلمي والاقتصادي...).

ويظهر أن المدرسة لم تعد تتحمل فقط مسؤولية تكوين الكفايات التقنية (التواصلية والمنهجية والفكرية)، بل هي أيضاً تسهم في التربية على المواطنة والتكوين الأخلاقي. غير أن بنياتها التقليدية في مجال الإدراة والتسيير، وطغيان الممارسات التقليدية الأفقية في مجال التدريس كما رأينا، وبطء الانتقال من منطق التدريس إلى منطق التعلم، كلها وغيرها، قلصت من قدرة المدرسة المغربية، بفاعليها ومسيريها، من النجاح في تحقيق الكفايات التقنية، ناهيك عن الكفايات السوسيوسياسية والمدنية (أو الأخلاقية). نحن نطالب اليوم بأن تسهم المدرسة في تكوين كفاءات في مجال العلوم والتقنيات خصوصاً، لكننا ننسى أن تحولات المغرب الراهنة تلزم المدرسة بتكوين كفايات سوسيوسياسية ومدنية أيضاً. ويبدو أن التحولات التي من المفروض أن تعرفها مدرستنا حالياً في مجال التدريس والتعلم والعلاقة بالمعرفة، إضافة إلى تغيير مفاهيم الحكامة والتدبير المدرسي (وعموماً تغيير الشكل والمضمون اللذين بهما تعاش الحياة المدرسية داخلياً)، ستسهم في تعزيز قدرة المدرسة على إثبات شرعيتها الاجتماعية. لكن، قبل ذلك، يجب على الخطاب المدرسي، بالمعنى الذي حددناه سابقاً، أن يكشف عن ذاته بشكل أكثر عقلانية وحداثة حتى يتمكن من توعية المجتمع بالوظيفة الحالية للمدرسة.

الهوامش

1. Marcel POSTIC : **La relation éducative**- PUF, Paris, 1967, p :22

2. مشاكل من قبيل : اكتظاظ الفصول الدراسية ؛ العلاقة الأفقية بين المدرس والتلاميذ ؛ العلاقة المتوترة والعدوانية أحياناً، وتتجلى في شكل ردود أفعال غير بيداغوجية كاللجوء إلى الفروض الفجائية والعقوبات، والطرد، وبعض أنواع العنف المدرسي ؛ غياب تعليم يمر عبر الحساسية والقدرات الإستطيقية مع التركيز على النمط الإلقائي.

3. ما هو الذكاء في هذا السياق؟ هو : أ – مكتسبات ؛ تنضاف إليها ب – بيئة للتعلم (بيئة مدرسية – أو بيئة فعلية لأجل اختبار التعلم – ؛ ج – وطرق بيداغوجية ملائمة. المكتسبات توظف داخل بيئة (تنبيهات ومؤثرات ومشاكل أحياناً) باستعمال معينات بيداغوجية لأجل التوصل إلى حلول أو إنتاج موضوعات، أو الخروج بمفهوم، أو اقتراح طرق عمل..إلخ. مبدئياً، ليس الذكاء عبقرية، بل هو قدرة على التعلم والاكتشاف.

4. نتحدث هنا عن الكفايات بالمعنى التقني للكلمة، أي المنهجية، والتواصلية (اللغات)، والفكرية (من تحليل وتركيب ومواجهة المشكلات والاشتغال على مشاريع مهما كانت بسيطة).

5. العلاقة بالمعرفة علاقة معقدة جداً ؛ وقد اهتم بها الباحثون من مطلقات عدة : البيداغوجيا، الديداكتيك، سوسيولوجيا المدرسة، خصوصا ما يسمى "التجربة المدرسية"، التحليل النفسي...

مراجع للتوسع

- محمد زياد حمدان : **ترشيد التدريس بمبادئ واستراتيجيات نفسية حديثة** – دار التربية الحديثة، 1985، الأردن.
- محمد زياد حمدان : **طرق منهجية للتدريس الحديث** – دار التربية الحديثة، 1985، الأردن.
- عبد الحق منصف : **رهانات البيداغوجيا المعاصرة – إفريقيا الشرق**، 2007، الدار البيضاء، المغرب.

- M. POSTIC : **La relation éducative** – PUF, 1967, Paris.
- G. AVANZINI : **L'école d'hier à demain**- ERES- 1991, Toulouse.
- J. BERBAUM : **Apprentissage et Formation**- PUF, 1984, Paris.
- J. BERBAUM : **Développer la capacité d'apprendre**- ESF éditeur, 1991, Paris.
- Y. CHEVALLARD, M.A. JOSUA : **La transposition didactique**- Ed. La pensée sauvage- 1991, Paris.
- M. DEVELAY : **De l'apprentissage à l'enseignement**- ESF éditeur, 1992, Paris.
- M. DEVELAY : **Donner sens à l'école**- ESF éditeur, 1996, Paris.
- J. FILLOUX : **Du contrat pédagogique**- Dunod, 1974, Paris.
- J. HOUSSAYE : **Le triangle pédagogique**- Berne- Peter Lang, 1988.
- L. NOT : **Enseigner et faire apprendre**- Privat, 1991, Toulouse.
- L. NOT : **Les pédagogies de la connaissance**- Privat, 1988, Toulouse.
- G. ROCHE : **Quelle école pour quelle citoyenneté ?**- ESF éditeur, 1998, Paris.
- A. KERLAN : **L'école à venir**- ESF éditeur, 1998, Paris.

العلاقة البيداغوجية المفعمة بالحياة بالتعليم الثانوي التأهيلي

تفروت لحسن
أستاذ مبرز في الفلسفة
المدرسة العليا للأساتذة ـ مراكش

مقدمة

إن إسناد صفة الحياة للعلاقة البيداغوجية كما هو متضمن في عنوان هذه المساهمة يفترض ضمنيا التمييز بين العلاقة البيداعوجية الحـيَّة، أي تلك العلاقة الفعليَّة والأصيلة[1] التي تجعل الفعل التربوي موسوما بالحيوية في إطار تفاعلات حقيقية مفعمة بالحياة، وبين العلاقة الصورية والجامدة المحسوبة على الفعل التعليمي التقليدي.

أما استعارة مفهوم «العلاقة البيداغوجية الحـيَّة»، فمبناه على تصريح المادة 119 من الميثاق الوطني للتربية والتكوين، والتي تؤكد على أنه : «**لا يجوز بأي حال من الأحوال أن يقع خلط بين هذا الهدف ـ استخدام التكنولوجيا الجديدة ـ وكأنه بديل عن العلاقة الأصيلة التي يقوم عليها الفعل التربوي، تلك العلاقة الحـيَّـة بين المعلم والتلميذ والمبنية على أسس التفهم والاحترام**». وهذا التصور نفسه هو الذي تتبناه الأدبيات التربوية المعاصرة التي حاولت أن ترسم بعض ملامح العلاقة البيداغوجية الأصيلة[2] والعلاقة البيداغوجية فعليا.

ورغم أن العلاقة البيداغوجية تقع في قلب كل مسار تعليمي-تعلمي، لدرجة احتلت معها مكانة مركزية في حقل التفكير التربوي الذي يستمد مرجعياته من التربية الحديثة، فإنها تصنف ضمن ما يعرف في العلوم الإنسانية ب «مصطلح الفهم الشائع[3]» ؛ حيث إن تحديد دلالتها تتداخل فيه عوامل ذاتية وموضوعية، مما يلزم عنه أثناء تعريفها إسقاط بعض التجارب الذاتية التي تحفظها الذاكرة الشخصية للمعرَّف إما كمتعلم أو كممارس.

ولتقريب دلالة العلاقة البيداغوجية، يمكن القول إنها تتضمن مجموع الأفعال والانفعالات والتأثيرات المتبادلة بين المدرس والمتعلمين داخل فصل دراسي محكوم بمحددات ومقتضيات دينامية الجماعة. لكن وضعية التعلم داخل جماعة القسم يجعلها تتميز عن الجماعات الأخرى، حيث إنها تجمع في بنيتها بين خمسة مكونات مترابطة :

1 ـ **شخص واحد راشد** : فالمدرس/الراشد يمتلك سلطة تجعله في موقع أعلى من المتعلم، ومن ثم، تتصف العلاقة بين الطرفين باللاتوازن. فشخصية المدرس وكفاياته المعرفية والمهنية هي تمنحه القدرة على التحكم في تدبير هذه العلاقة [4].

2 ـ **المتعلمون** : تتباين أسباب تنشئتهم، وتختلف مواصفاتهم في التعلم والتحصيل، إضافة إلى تمايز تمثلاتهم وعلاقاتهم التفاعلية كأعضاء لجماعة القسم.

3 ـ **العلاقة المنتظمة** : إن جماعة القسم محكومة باستعمال منتظم للزمن الدراسي، فالإيقاعات المدرسية تؤثر في عمل الأستاذ وتعامل المتعلم مع المواد الدراسية : مثلا حصص الصباح تختلف عن حصص المساء بخصوص مستوى التأثير في العلاقة بين المدرس والتلاميذ.

4 ـ **التواجد في الجماعة** : رغم أن الفصل الدراسي يعتبر جماعة، فإن الفروق الفردية تفرض نفسها. فداخل هذه الجماعة، توجد جماعات صغرى، إضافة إلى آلـية الزعامة سواء كانت ظاهرة أم خفية.

5 ـ **المؤسسة النظامية** : جماعة القسم ينظمها القانون، فمثلا المقررات الدراسية محددة سلفا، كما يجب ضبط الحضور والغياب والتأخر عن عمل الجماعة.

وعادة ما يتم تعريف العلاقة البيداغوجية بربطها بالمثلث البيداغوجي (معلم ـ متعلم ـ محتوى) ؛ حيث إن مستوى التفاعلات بين هذه المكونات هو الذي يحدد طبيعة هذه العلاقة، إذ كلما كان التفاعل إيجابيا، كانت العلاقة فعلية، وكلما كان التفاعل ضعيفا، كانت العلاقة صورية وسلبية.

وبالنظر إلى مستوى الدلالة، تعتبر العلاقة البيداغوجية ذات معنى مخصوص ؛ بحيث يمكن تمييزها عن العلاقة التربوية[5] التي لها معنى أعم يتجاوز حيز الجماعة النظامية ليشمل مختلف العلاقات التي تحدث داخل مختلف مؤسسات التنشئة الاجتماعية كالأسرة والجمعيات والنوادي... فالعلاقة البيداغوجية علاقة غير تماثلية، حيث أن موقع المدرس يمنحه نوعا من السلطة التي يمارسها بأشكال مختلفة وبدرجات متباينة على المتعلم.

وحول مسألة تحديد دلالة مفهوم العلاقة، يفضل بعضهم استخدام مصطلح «العلاقة التربوية» في تناوله للعلاقة التي تتحكم في الفعل التعليمي-التعلمي، بحيث أن العلاقة البيداغوجية يمكن أن تتحول إلى علاقة تربوية عندما تتجاوز نقل المعارف إلى جعل المدرس والتلاميذ يدخلون في علاقات تجعل الأنا يتفاعل مع الغير معرفيا ووجوديا. فالعلاقة التربوية ـ وفق هذا التصورـ هي التي تحرك الفعل التربوي وتتحكم في التفاعلات التي تحدث داخل جماعة الفصل الدراسي. بمعنى أن «العلاقة التربوية تشمل مجموع التفاعلات الاجتماعية التي تربط المربي بالتلاميذ قصد التوجه بهؤلاء نحو أهداف مرسومة». علما أن هذه الأهداف تحددها المؤسسة النظامية التي ينتمي إليها طرفا العلاقة.

أما اختيار هذا الموضوع، فمحكوم بالاعتبارات التالية :

- أهمية العلاقة البيداغوجية في كل فعل تربوي وراهينيتها، كموضوع للدراسة، في كل إصلاح منشود لنظام التربية والتكوين.

- كون العلاقة البيداغوجية مدخلا أساسيا لبناء المدرسة المفعمة بالحياة والتي تجعل المتعلم في قلب الاهتمام التربوي.
- إن تناول العلاقة البيداغوجية بربطها بالتعليم الثانوي التأهيلي، سيمكن من إخراج المفهوم من طابع التجريد والكشف عن وجوه الشلل أو الحياة في هذه العلاقة على مستوى الممارسة الواقعية.

استنادا إلى هذه الاعتبارات، يمكن تحديد فرضية هذا العمل انطلاقا من التساؤلات التالية : ما هي خصائص العلاقة البيداغوجية التي راهن عليها الميثاق الوطني للتربية والتكوين ؟ وكيف هو واقع هذه العلاقة البيداغوجية بالتعليم الثانوي ؟ وما الإكراهات التي تعوق خلق علاقة بيداغوجية حية؟ وما هي إمكانيات ترجمة الرهان النظري للميثاق حول هذه العلاقة إلى ممارسة فعلية ؟

هذه الإشكاليات توجه نظرنا إلى تناول هذا الموضوع عبر ثلاثة محاور هي :

- رهان العلاقة البيداغوجية الحيَّة المنشودة في الميثاق وملحقاته.
- إكراهات خلق علاقة بيداغوجية فعلية بالتعليم الثانوي التأهيلي.
- نحو «نفس جديد» لخلق علاقة بيداغوجية حقيقية بالثانوي التأهيلي.

وتفصيل القول في هذه المحاور هو ما سننعطف عليه فيما يلي :

1. رهان العلاقة البيداغوجية الحيَّة المنشودة في الميثاق وملحقاته

يفاجأ قارئ الميثاق الوطني للتربية والتكوين بعدم وجود استخدام صريح لمفهوم العلاقة البيداغوجية في هذه الوثيقة. وبالفعل، فالنص الفرنسي للميثاق استخدم مرة واحدة، في سياق عرضي، الصيغة اللغوية «relation pédagogique»، لكن يلاحظ أن لفظ «pédagogique» سقط من النص العربي[6].

ونفس الحكم ينطبق على الوثائق الإجرائية الصادرة سنتي 2008 و 2009، فلا نجد لا في دليل الحياة المدرسية، ولا في الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي ولا في المخطط الاستعجالي توظيفا للمسكوكة اللغوية «العلاقة البيداغوجية» بمنطوقها ولفظها. فكيف يمكن تفسير هذا الغياب؟

إن التدقيق في الميثاق وتمحيص مرتكزاته ودعاماته وفحص ملحقاته يولد بالتأكيد انطباعات مغايرة، إذ يتبين بالفعل أن العلاقة البيداغوجية حاضرة وبقوة في عدة مواقع من هذه الوثائق.

ونظرا لكون خصائص هذه العلاقة مضمرة وغير مصرح بصيغتها ومنظومها في هذه الوثائق، فسنحاول الكشف عن بعض جوانبها المغمورة من خلال الملاحظات التالية :

- لما كان الرهان الأساسي للميثاق هو تأسيس المدرسة الوطنية الجديدة، أي المدرسة المفعمة بالحياة، فإن العلاقة البيداغوجية الحيَّـة هي المرتكز الذي تقوم عليه هذه المؤسسة، فلا يمكن تصور هذه

المدرسة دون هذه العلاقة البيداغوجية ؛ فحياة هذه الأخيرة لازمة عن الأولى ومقتضية لها. إن العلاقة البيداغوجية التي تولد في رحم المدرسة المفعمة بالحياة تخلق «بفضل نهج تربوي نشيط يتجاوز التلقي السلبي والعمل الفردي إلى اعتماد التعلم الذاتي والقدرة على الحوار والاجتهاد الجماعي[7]».

- إن هذه العلاقة البيداغوجية الأصيلة تعترف بالمتعلم وتوليه كامل الاعتبار، وهذا لا يتحقق إلا ب «نهج السلوك التربوي المنسجم مع الوعي بتطلعات الأطفال من الوسط العائلي إلى الحياة العملية مرورا بالمدرسة».

- إن اعتماد العلاقة البيداغوجية الأصيلة والحية كآلية في كل فعل تربوي يقتضي الاهتمام بالمتعلم في المقام الأول والأخير، بمعنى «جعل المتعلم بوجه عام والطفل بوجه خاص في قلب الاهتمام والتفكير والفعل خلال العملية التربوية التكوينية».

- إن العلاقة البيداغوجية الحية ستمكن المتعلم من التدرج بيسر عبر مسالك التعلم وتمهد له السبل للتعامل مع حياته المستقبلية، فهي الكفيلة بمنحه القدرات والكفايات الضرورية للتواجد في المجتمع، وهي الكفيلة بتوفير «الشروط وفتح السبل أمام أطفال المغرب ليصقلوا ملكاتهم ويكونوا مؤهلين وقادرين على التعلم مدى الحياة».

ولتفعيل هذه الخصائص، عمد الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي (2009) إلى تناول مختلف التفاعلات العلائقية المكنة بين مكونات المثلث البيداغوجي (المعلم - المتعلم - المادة الدراسية)، وهذا ما يوضحه بقوله : «من أجل تحقيق هذا الرهان، ينبغي أن تتغير وظائف المدرس والمتعلم، فالمدرس مطالب بتنويع موارده البيداغوجية والتنشيطية، أما المتعلم فينبغي أن يلبي التعليم حاجاته الفردية والاجتماعية. وبذلك يتم الانتقال من التعليم التقليدي إلى منطق التعلم وتعلم التعلم[8]». وهكذا، فإن العلاقة البيداغوجية الحيَّة لا يمكن أن تتحقق دون تصور جديد للمدرس والمحتوى الدراسي. فالمدرس لابد أن يتوفر على كفايات مهنية تزاوج بين التجديد والمبادرة. وهذا ما يستوجب عليه «أن يعطي للمتعلمين المثال والقدوة في المظهر والسلوك والاجتهاد والفضول الفكري والروح النقدية البناءة". أما تطوير البرامج والمناهج الدراسية، فيتطلب "تكييف جميع الأنشطة وجعلها متمركزة حول المتعلم، وإبرام شراكات في صالحه وتجديد طرق التدريس، وتدبير العلاقات لتيسير تعلمه الدائم[9]».

أما دليل الحياة المدرسية 2008، فرغم أنه لم يذكر العلاقة البيداغوجية بالإسم، فإنه يضمر الوعي بها، خاصة في تمييزه بين الأنشطة الفصلية وغير الفصلية ؛ حيث إن الأولى توظف الآليات الحديثة التي تجعل النشاط المدرسي في صالح المتعلم، بخلاف الثانية التي تتسم بما هو سائد في التعليم التقريري والتقليدي[10].

إجمالا، يظهر أن الميثاق يراهن على علاقة بيداغوجية حية تجعل المتعلم(ة) في صلب الفعل التربوي باعتباره فعلا علائقيا، وهذا ما يستوجب مدرسا متفتحا وفعالا، إضافة إلى منهاج تربوي قويم ومرن ومتنوع الموارد، ومستثمر لما استجد في الحقل التربوي من أبحاث. فما هي إكراهات تحقيق هذا الرهان على مستوى الممارسة في واقعنا التعليمي؟

2 ـ إكراهات بناء علاقة بيداغوجية فعلية بالتعليم الثانوي التأهيلي

لما كانت لبنية التعليم الثانوي خصوصياتها كجماعة نظامية، سواء تعلق الأمر بالبرامج أم المناهج أم طبيعة المتعلم... فإن ذلك يستلزم أن تكون العلاقة البيداغوجية في هذا المستوى الدراسي متميزة. و لتشخيص بعض الاكراهات التي تنفي الحياة عن هذه العلاقة، ندرج هذه الملاحظات :

- المعروف أن شخصية التلميذ في هذا المستوى تتميز بانتسابها إلى مرحلة المراهقة، وهذا يعني أنه يعيش مجموعة من التغيرات على مختلف مكونات شخصيته، خاصة منها النفسية والعقلية... حيث يلاحظ لديه الميول نحو الاستقلالية، والسعي نحو الخروج من الوصاية الأبوية الحقيقية أو الرمزية. فانعكاسات المراهقة على شخصية هذا المتعلم تجعله يعيش وضعا خاصا داخل بنية الفصل الدراسي. والمعروف أيضا أن انتقال التلميذ من التعليم الإعدادي إلى التأهيلي يمثل بالنسبة له تحولا من عالم كان يعتبر فيه قاصرا – تمارس عليه الوصاية – إلى عالم منفتح، عالم يمثل مدخلا إلى الحياة في مختلف تنوعاتها. إضافة إلى ذلك، فالوسط المدرسي يفرض على المراهق أن يتعامل مع مدرسين ومناهج وواجبات مدرسية وقيود وأنظمة وقوانين يعتبرها قيوداً تحد من حريته وحركته وتنتقص من قيمته. ومن الطبيعي أن تتعرض السلطة المدرسية لتمرد المراهق، كلجوئه إلى العنف، سواء المادي أو الرمزي.

  وإذا كانت البيداغوجية الحية تتطلب الوعي بخصوصيات المتعلم المراهق، فإن الملاحظ على التعليم الثانوي المغربي عموما أنه يغفل استحضار هذه الأبعاد ؛ بحيث مازالت السلطة بمفهومها التقليدي حاضرة في التفاعلات داخل جماعة الفصل. وهذا ما ينتج عنه رفض المتعلم لكل أشكال العلاقة السلطوية. ولعل هذا الرفض يترجم بعدة سلوكات مادية ورمزية تترواح بين القتل الرمزي للأب ـ المدرس كقائد للجماعة ـ وبين اللجوء إلى أشكال مختلفة من الآليات الدفاعية تصل أحيانا إلى مستويات عدوانية. وهذا ما يلزم عنه اتصاف العلاقة الصفـية بهذا الصنف التعليمي بالشلل وبتحولها إلى علاقة تنافرية. وهذا له انعكاسات سلبية على الفعل التربوي في عموميته، بل وعلى مسار تكوين شخصية المتعلم، وعلى تفاعله داخل مجتمعه.

- إن نظام التقويم المعتمد حاليا بالتعليم الثانوي التأهيلي ذو انعكاسات غير محمودة على العلاقة البيداغوجية، حيث إن عتبة النجاح ـ أقل من 9 ـ المعتبرة للانتقال من الإعدادي إلى الجذع المشترك تؤثر فعليا على سلوكات التلاميذ الذين يلجون مستوى التأهيلي بمعدلات ضعيفة. بل إن إدراج هؤلاء داخل فصول غير متجانسة يدفعهم لاعتماد آليات دفاعية تعوض عن نقصهم، وهو ما ينتج عنه سلوكات تؤثر فعليا في عملية التعلم، وتسبب تفكك جماعة القسم وتكسر انسجامها وتماسكها. ويتضح الانعكاس السلبي لنظام هذا التقويم أثناء الانتقال إلى الأقسام النهائية للبكالوريا حيث إن النتائج السلبية للامتحان الجهوي تؤثر بدرجات عالية في مسار التعلم بهذه الأقسام، فأغلب التلاميذ الذين يحصلون على معدلات ضعيفة في الامتحان الجهوي يحكمون على أنفسهم بالفشل، ويظل وضعهم داخل الفصل الدراسي سلبيا، بل وإن إحساسهم القبلي بالفشل الدراسي يدفعهم لنهج سلوكات تضاد الفعل التربوي الفعال. ويزداد هذا التأزم مع عامل التكرار.

- إن طبيعة البرامج والمناهج والمواد الدراسية تتحكم فعلا في تحديد مسار العلاقة البيداغوجية بالتعليم الثانوي التأهيلي، إذ التمييز بين مواد الامتحان الجهوي ومواد الامتحان الوطني ينتج عنه تعامل التلميذ مع المواد الدراسية وفق منطق معامل الأهمية. فالمواد التي يمتحن فيها في السنة الأولى تلزمه بخلق نوع من التفاعل الإيجابي داخل الفصل، لكن هذا التفاعل يضمحل في السنة النهائية حين تصبح هذه المواد ثانوية بالنسبة له بخلاف مواد الامتحان الوطني. هكذا، نجد التلميذ يتفاعل بدرجة أقل مع المواد الثانوية ـ من منظوره ـ، وهذا ما يلزم اتصاف العلاقة البيداغوجية في عدة فصول دراسية بعدم الانسجام والتفكك بين مكوناتها.

ورغم أهمية المراقبة المستمرة، فإن تأثيرها يبقى ضعيفا في تغيير اتجاهات التلاميذ في هذه الفصول الدراسية. ولو استحضرنا الطرق المعتمدة حاليا في التدريس، لاقتنعنا بهذا التأثير السلبي للبرامج الحالية على العلاقة البيداغوجية ؛ فرغم تبني المقاربة بالكفايات وبيداغوجية الإدماج من قبل الوزارة الوصية، فإن واقع الممارسة الراهنة يبين أن النظام التعليمي الحالي مازال لم يستثمر هذه المستجدات، وأن ملامح التعليم التقليدي مازالت قائمة.

- إن نظام التدبير التربوي بالثانوي، في شكله الحالي، يعوق بناء علاقة بيداغوجية فعلية. فالمعلوم أن تعامل المدرس والإدارة ينقصه الوعي بحاجات المتعلم، ولذا نلاحظ أن هذا التعامل يطغى عليه منطق الزجر ولغة المراقبة والمعاقبة. فمثلا، مازال التلميذ يطرد من الفصل بسبب الغياب، أو لعدم إحضار الكتاب المدرسي، أو بسبب انعدام الزي المدرسي، أو بسبب سلوك لا يعجب المدرس، أو بسبب سوء التفاهم .. وهذا يستتبع طبعا سلوكات الرفض التي تنتجها شخصية التلميذ المراهق. كما أن عدم تفهم المدرس أو الإدارة لهذه السلوكات يؤدي أحيانا إلى الهدر المدرسي والفشل الدراسي.

- إن وجود الثانوية التأهيلية بالمناطق الهامشية للمدن يجعلها في وضعية صعبة ـ ما يعرف في فرنسا بالمناطق ذات الأولوية التربوية[12] ZEP ـ وهذا الوضع يجعل مجموعة من التلاميذ يتأثرون سلبا بالمحيط المدرسي السلبي وبرفاق السوء، بحيث يكتسب هؤلاء سلوكات مضادة للمقاصد التربوية، مما يجعلهم يتقمصون أدوار الزعامة داخل الفصل الدراسي، ويؤثرون في العلاقة البيداغوجية، بل ويعوقون إمكانيات القيام بالفعل التربوي المنشود.

- إن ضعف البنية التحتية لمؤسسات التعليم الثانوي، والتراجع الملحوظ على مستوى الأنشطة المندمجة والموازية، وغياب البعد التطوعي لدى المدرس، إضافة إلى غياب مراكز الاستماع والدعم النفسي بهذه المؤسسات، تعتبر عوامل مؤثرة في الفعل البيداغوجي ؛ إذ إن افتقار هذه المؤسسات إلى الأنشطة المندمجة يعوق إمكانية خلق العلاقة البيداغوجية المنشودة. وهذا ما يطغى على عدة مؤسسات تأهيلية أصبحت منكمشة ومنغلقة.

تلك بإيجاز بعض الإكراهات التي تعوق إمكانية خلق علاقة بيداغوجية حية بالتعليم الثانوي التأهيلي. فهل من سبل لتجاوزها في أفق النهوض بالفعل التربوي الحقيقي الذي يعول عليه في إقامة المدرسة المفعمة بالحياة ؟ هذا ما سنحاول مقاربته من خلال المحور الآتي.

3 ـ نحو "نفس جديد" لإصلاح العلاقة البيداغوجية بالتعليم الثانوي التأهيلي

إن استعارة عبارة «نفس جديد» لها دلالتها في هذا السياق، إذ لما كان شعار المخطط الاستعجالي هو «نحو نفس جديد للإصلاح التربوي»، فإن تحقيق هذا الطموح لن يتحقق إلا بإنعاش العلاقة البيداغوجية بمختلف مكوناتها داخل الفصل الدراسي وفي الفضاء المدرسي؛ بمعنى أن إحدى المداخل المهمة للنهوض بالنظام التربوي والتكويني هي إخراج الفعل التربوي من وضعه المنكمش، وإضفاء الحياة والفعالية على العلاقة البيداغوجية.

صحيح أن الوزارة الوصية كثفت من جهودها لترجمة الرهانات الكبرى إلى ممارسات عملية، إذ الملاحظ أن ثمة إرادة ونيات حسنة في تبني مقاربات بيداغوجية تتناسب والتصورات النظرية التي بنيت عليها هذه الرهانات. وبالفعل، فقد فتحت أوراش كبرى على مستوى التنظير والتكوين. ويكفي أن نشير، على سبيل المثال، إلى اعتماد بيداغوجية الكفايات، وتبني بيداغوجية الإدماج... وصدور دليل الحياة المدرسية 2008، ودليل التعليم الابتدائي 2009، إضافة إلى إصدار إجراءات تنظيمية ـ مذكرات وزارية ـ لتفعيل هذه الإنجازات. ورغم أن هذه النوايا لم تفرد بالتخصيص والتصريح موضوع العلاقة البيداغوجية، فإننا نفترض حضور هذا المفهوم بشكل ضمني في كل هذه المكونات، إذ لايمكن منطقيا أن نتصور إمكانية أي تحديث تربوي دون تحديث هذه العلاقة.

وسعيا للتكامل مع هذه التوجهات، ندرج بعض التصورات التي نعتقد أنها ستساعدفي النهوض بالعلاقة البيداغوجية على مستوى الممارسة في التعليم الثانوي التأهيلي، وتخلق نفسا جديدا في الفعل التعليمي التَّعلمي.

ويمكن تركيز هذه الاقتراحات في بعدين من أبعاد العلاقة البيداغوجية، يتعلق الأول بالعلاقة بين المدرس والتلميذ، ويرتبط الثاني بعلاقة هذين الطرفين مع المكون الثالث من المثلث البيداغوجي المحدد في المعرفة أو المحتويات الدراسية.

1.3 ـ العلاقة بين المدرس / الراشد والتلميذ / المراهق

إذا كان تلميذ الثانوي يعيش المراهقة، فإن تأثيرات هذه المرحلة تجعله يعيش في وضعية صعبة. وهذه الوضعية تزداد تعقيدا كلما تنوعت المؤثرات الخارجية التي تنعكس على تكوين شخصيته. ويمكن اعتبار الوسط المدرسي مرحلة هامة ومصيرية في حياته. وبالفعل، فالثانوية تعتبر مجالا للتجارب العاطفية والوجدانية التي تحدد اتجاهاته واختياراته المستقبلية. فكلما كانت هذه التجارب إيجابية، تولدت عنها قيم محبوبة كالثقة بالنفس، والشجاعة، والاحترام... وبالعكس، كلما كانت سلبية، أنتجت سلوكات مذمومة كالخوف، والقلق، والاحتقار... بشكل يعيق آفاق التلميذ ويحد من إمكانياته، هذا إن لم يجعله أكثر عدوانية.

ونظرا لخصوصية المراهقة عند تلميذ الثانوي، فإننا نلاحظ لجوءه إلى سلوكات معينة، سواء في اللباس، أو التعامل، أو التواصل. فكيف يمكن للمدرس /الراشد أن يتعامل مع التلميذ/ المراهق في إطار علاقة بيداغوجية حـيَّـة؟

لما كان التعليم التقليدي المحكوم بالتسلط والصرامة لم يستطع أن يستوعب التغيرات التي تعرفها شخصية التلميذ المراهق في الوقت الراهن، فإن المدرس المحسوب على هذه المنظومة، والذي يعتقد نفسه الأب المؤدب والعارف الوحيد، يصدر أحكاما مسبقة وجاهزة على سلوكات المراهق تصنفه في خانة الانحراف إن لم تجرم أفعاله. طبعا، يمكن معرفة خلفيات مثل هذه الأحكام مادام هذا المدرس يتوقع من التلميذ أن يكون نسخة طبق الأصل له كراشد. وهذا ما ينتج عنه تصدع العلاقة داخل الفضاء المدرسي. ويزداد تأزم هذه العلاقة إذا استحضرنا التعامل الباهت للأسر، في غالبيتها، مع هذا المراهق، وضعف اتصالها بالمؤسسة. ولذا، فإن هذا التعامل يستتبع توتر العلاقة بين الأستاذ والتلميذ مع ما يصاحب ذلك من تنافر وتفكك وجمود... وهكذا، فإن خلق العلاقة البيداغوجية الحية تقتضي تبني مقاربة جديدة، تتأسس على مبادئ وتوجهات تربوية تتناسب مع متطلبات شخصية التلميذ المراهق. وهذا ما يستدعي من المدرس/الراشد استحضار بعض الاعتبارات والفرضيات. ومن ذلك مثلا :

- اعتبار الصفات التي تطغى على سلوك التلميذ المراهق طبيعية، ومن ثم تجنب إسقاط أحكام قبلية على شخصيته، وتجنب أساليب تجريحه بالقول أو الفعل كالاستهزاء به أو احتقاره، لأن مثل هذا التعامل سيولد لديه سلوكات دفاعية تجاه المدرس/ الراشد.

- المساهمة في جعل التجارب المدرسية التي يعيشها المراهق أكثر إيجابية، وهذا يتطلب أن يكون الأستاذ متعاطفا، متفهما، منفتحا ومعترفا بالتلميذ، مع تجنب أسلوب الزجر والوصاية الأبوية والكف عن اعتبار أن هذا التلميذ يعيش حالة القصور، بمعنى يجب منحه فرصة امتلاك الاستقلالية، وجعله يستثمر حريته لاتخاذ قراراته ومساعدته تدريجيا للتمرس على المسؤولية.

- الدفع بالتلميذ للإحساس بالأمان النفسي داخل الفضاء المدرسي ـ الفصل والثانوية ـ. وهذا يتطلب من الراشد (المدرس أو الإدارة) أن يخرج من ذاته ويذهب للقاء التلميذ كالإنصات إليه من أجل التعرف عليه وتفهمه، دون تحسيسه بالشفقة أو بمنطق الإسعاف.

- تجنب طرق المراقبة الأمنية والمعاقبة التي تعتمدها المدرسة التقليدية، كاللجوء المباشر إلى المجالس الانضباطية التي تتخذ فيها عقوبات تأديبية ضد المراهق بناء على تقارير يرفعها المدرس/ الراشد إلى الإدارة. إن مثل هذه الإجراءات تولد لدى التلميذ فقدان الثقة في المدرس وفي المدرسة مع ما يصاحب ذلك من آثار سلبية على شخصيته. وهذا ما يستدعي البحث عن سبل تربوية مغايرة أكثر فاعلية لتقويم اعوجاج بعض التصرفات غير المقبولة، والتي تصدر عن بعض التلاميذ. فالمجلس الانضباطي يستحسن أن يكون آخر مرحلة في التعامل مع مثل هذه المواقف.

3 ـ 2 ـ العلاقة بين المدرس / المنتج والتلميذ / الزبون

إن إقامة هذه المقارنة ليس القصد منه تشييء العلاقة البيداغوجية ولا إفراغها من أبعادها الإنسانية، وإنما القصد من ذلك هو النظر في مستوى التفاعلات بين مكونات المثلث البيداغوجي، أي علاقة المدرس والتلميذ مع مكون المعرفة. وقبل الشروع في هذا الفحص، ندفع بعض الاعتراضات الممكنة التي نفترض أنه يمكن أن توجه إلى اعتمادنا على توظيف هذه المشابهة. ولتوضيح تصورنا، نشير إلى أن تشبيه المدرس بالمنتج، وتشبيه التلميذ بالزبون، يجد مبرراته في اشتراك المشبه (المدرس والتلميذ) والمشبه به (المنتج والزبون) في عدة وجوه منها :

- لما كان مشروع إصلاح نظام التربية والتكوين يراهن على جعل المتعلم في قلب الاهتمام التربوي، فإن هذا يشبه وضع الزبون في تدبير المقاولة بشكلها المعاصر، حيث يمتلك الزبون وضعا اعتباريا بشكل يجعل روح المقاولة متوقفة عليه[12]. بمعنى أنه لا يمكن ان نتصور أي تطور للمقاولة دون الاهتمام بالزبون في المقام الأول والأخير.

- إن تشبيه التلميذ بالزبون سيمكن من تجاوز المقاربات التقليدية التي تعتبر المتعلم مجرد مستهلك يتلقى في الفصل الدراسي كل ما يقدم له من المعارف أو القيم. فوضع الزبون في التداول المعاصر يجعله مسهما غير مباشر في تصور المنتوج. بل إن للزبون حقوقا على المنتج منها حق النقد وحق التقويم وحق القبول أو الرفض... وهكذا، سيمكن تشبيه التلميذ بالزبون من منحه الإمكانيات للخروج من وضعية التلقي السلبي إلى المشاركة في تطوير المنتوج وتحسين شروط إنتاجه وتداوله.

- وصف المدرس بالمنتج يهدف إلى التخلي عن بعض صفات المدرس التقليدي الذي يعتبر نفسه مجرد ناقل للمعارف ومقلد للمناهج لايهتم بحاجيات الزبون ولا بقيمة المنتوج. فالمدرس المنتج يعتبر المقررات الدراسية مجرد مادة أولية من بين أخرى ممكنة في مجال اكتساب المعرفة. ولذا، فهو يحضر منتوجه بناء على حاجات ومتطلبات التلميذ/ الزبون. بمعنى أن هذا المنتوج سيتطلب منه الجودة والإتقان والمهارة في الإنتاج والتسويق.

وإذا صحت هذه الاعتبارات، أمكن التساؤل عن السبل التي يستحسن سلكها لتحسين مستوى المردودية لدى المتعلم. ويمكن استحضار بعضها بإيجاز في :

- ضرورة اتصاف عمل المدرس بالصدق في الأداء المهني، والتنوع في الروافد، والجودة في النوع، والسعي إلى تحقيق النفع. فالمدرس يجب أن يكون في خدمة التلميذ.

- استحضار عامل المنافسة في المنتوج التربوي، حيث إن ضعف أو عدم مناسبة المنتوج المعرفي أو القيمي يدفع التلميذ إلى البحث عن أسواق أخرى خارج الفصل الدراسي. وهذا يتطلب، بالضرورة، تطوير المعرفة المدرسية كاستخدام الوسائل التكنولوجية، وتجنب الجمود على الكتاب المدرسي الوحيد واعتماد منطق البرمجة والمهنية والفعالية بشكل يدفع المتعلم إلى الإقبال على التعلم تلقائيا وبكل شوق.

- توظيف تقنيات التواصل والتنشيط المعتمدة في المقاولة : إن طرق استقبال التلميذ، أو إثارة اهتمامه، أو منهجية تقديم الدروس تؤثر مباشرة في إقبال فعال للمتعلم على المنتوج. فشخصية المدرس تتحكم إلى حد كبير في تعامل التلميذ مع المعرفة. فالمدرس في هذه الحالة يكون أشبه بالممارس المسرحي مع الجمهور/المتلقي. إذ كلما امتلك هذا الأخير مجموعة من خصال التواصل الإنساني، فإنه يضمن الإقبال على منتوجه.

- إن تشبيه التلميذ بالزبون يقتضي أن يتوفر في كل مؤسسة ثانوية مركز لتتبع التلاميذ والاستماع لهم لتحديد حاجاتهم ومشاركتهم بعضا من همومهم وقلقهم. إن هذا المركز ينبغي أن يكون أشبه بمصلحة الزبناء داخل المقاولة، حيث يجب أن يسهر على خدمة المتعلم /الزبون في المقام الأول وتوفير الجو السليم الذي يضمن إنجاز الفعل التربوي الملائم.

حاصل القول إن موضوع العلاقة البيداغوجية له راهينيته، فلا عجب أن يراهن عليه في كل إصلاح لمنظومة التربية والتكوين. ونظرا لكون وثيقة الميثاق لم تتداول المفهوم بصيغته الصريحة، فقد حاولنا، في هذه المساهمة، أن نكشف عن بعض وجوه وخصائص العلاقة البيداغوجية الحية والأصيلة المضمرة في ثنايا هذه الوثيقة.

ولقد تبين لنا أن المدخل لبناء المدرسة المفعمة بالحياة لن يتحقق إلا بإضفاء الحيوية والفعالية والدينامية على الفعل التربوي في أبعاده العلائقية. وسعيا منا لإخراج العلاقة البيداغوجية كمفهوم من طابعه النظري، حاولنا تشخيص بعض العوائق التي تعترض إمكانيات سريان الحياة في مكوناتها انطلاقا من واقع الممارسة بالتعليم الثانوي التأهيلي. وقد ظهر لنا أن هذه الإكراهات يمكن تجاوزها بالعمل على إضفاء «نفس جديد» للعلاقة البيداغوجية. وإذا كانت الوزارة الوصية قد فتحت أوراشا هامة لإصلاح التربية والتكوين عامة، والعلاقة البيداغوجية خاصة، فإن هذه المساهمة حاولت أن تفترض بعض التصورات التي يمكنها أن ترقى بهذه العلاقة وفق معيار الحياة والفعالية بالتعليم الثانوي التأهيلي.

الهوامش

1- الترجمة الفرنسية للصفة «أصيلة» هي «véritable» أو «authentique».

2- MARSELLIER, CHRISTOPHE, **Créer une véritable relation pédagogique**, Hachette Education, 2007

3- محمد شقرون، مفهوم التنشئة الاجتماعية في سوسيولوجية التربية «ملاحظات إبستمولوجية»، **مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية**، الرباط، العدد 16، 1990، ص : 165.

4_ FILLOUX, J.-C. (1963). Le maître à la fois conducteur et participant. **La Nature, science, progrès**, janvier 1963, 27-32.

5- COSMOPOULOS, ALEXANDRE, La relation pédagogique, condition nécessaire de toute éfficacité éducative, **Revue Française de Pédagogie**, n° 128, 1999, 97-106 97.

6- للمقارنة بين الفقرتين العربية والفرنسية نوردهما كما يأتي :

Cependant, cet objectif ne saurait être confondu avec la substitution systématique des média technologiques à la véritable relation pédagogique fondatrice de l'acte éducatif: la relation vivante maître-élève, basée sur la compréhension et le respect.

ولا يجوز بأي حال من الأحوال أن يقع أي خلط بين السعي إلى هذا الهدف وبين التصور الشامل للوسائط التكنولوجية وكأنها بديل عن العلاقة الأصيلة التي يقوم عليها الفعل التربوي، تلك العلاقة الحية القائمة بين المعلم والتلميذ والمبنية على أسس التفهم والاحترام.

7- العبارات الموضوعة بين قوسين مستقاة من الميثاق الوطني للتربية والتكوين.

8- **الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي**، وزارة التربية الوطنية، المغرب، 2009، ص : 9.

9- نفس المرجع، ص : 10.

10- **دليل الحياة المدرسية**، وزارة التربية الوطنية، المغرب، 2008، ص : 36.

11- Zone d'éducation prioritaire.

12- يقال في هذا الصدد : «le client est roi».

المراجع

- **الميثاق الوطني للتربية والتكوين**، وزارة التربية الوطنية، المغرب. 2000
- **دليل الحياة المدرسية**، وزارة التربية الوطنية، المغرب. 2008
- **الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي**، وزارة التربية الوطنية، المغرب. 2009
- ROGERS, Carl, Le développement de la personne, Paris, Dunod. 1968
- VIOLET, Dominique, **Paradoxes, autonomie et réussite scolaire**, Paris, L'Harmattan, 1996.
- Huduette, BÉGIN et Charles E.CAOUETTE, Relation éducative et pouvoir, **revue québecoise de psychologie**, vol 10, n°1, 1989
- POSTIC, M. (1979). La relation éducative. Paris : **Presses universitaires de France**
- COSMOPOULOS, Alexandre, La relation pédagogique, condition nécessaire de toute efficacité éducative, **Revue Française de Pédagogie**, n° 128, 1999, 97-106
- **Filloux**, J.-C. (1963). Le maître à la fois conducteur et participant. **La Nature, science, progrès**, janvier 1963, 27- 32



شهادات

إعداد وتنسيق: يوسف عديجان

الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين
لجهة مكناس تافيلالت



علاقة تربوية فريدة
شهادة يوسف علا، مفتش التعليم الابتدائي

كنت حريصا على تتبع المسار الدراسي لابني رفقة أخته الصغرى بمدرسة خصوصية. كانا يرتاحان إلى طريقتي في شرح ما استعصى عليهما من واجبات مدرسية ؛ هذه الواجبات التي تتحول غالبا إلى أنشطة وتمارين ينجزها الآباء عوض الأبناء إلى حدود منتصف الليل أحيانا !

كنت أرثي كثيرا لحالهما بل ولحال كل زملائهما، سيما وأنا أرى يوميا ظهريهما الغضين ينوءان ويتقوسان تحت وطأة محفظتيهما ؛ولكم راودتني فكرة اقتناء كيس جرار لهما يشبه الأكياس التي تجرها النسوة وهن ذاهبات للتبضع!

وحيث إنني خبرت التدريس في القسم الذي يدرس به ابني، قبل أن تسند لي مهام التأطير التربوي، فقد سهُل علي الوقوف على مناح عدة من الخلل في الأداء التربوي.

و على الرغم من أنني كنت أحس أن زياراتي لهذه المؤسسة تقابل عادة بنوع من الصد والممانعة تحول دون ولوجي إلى هذه القلعة الحصينة، فإنني التزمت بكل ما أوتيت من لباقة ولياقة وحسن تواصل للتقرب إلى العاملين بها. ولم يكن من الصعب علي أن ألمس أيضا، بأن وجود الآباء غالبا ما كان غير مرغوب فيه، باستثناء عند متم كل شهر!

ولم يكن إبناي يخفيان عني حكاياتهما الصغيرة حول الأستاذات والرفاق وحول قسوة المدير على الجميع...، وأجواء الحجرات الدراسية الضيقة، والضوء الشديد المتسرب عبر النوافذ العارية الذي يحول دون الرؤية الواضحة للسبورة...، وحصص الإنجليزية والمعلوميات التي لا يفقهان فيها شيئا... ودروس الفرنسية التي لا يُحترم تسلسلها التربوي، والتي نجم عنها فراغات تعلمية لا تخطئها العين... الغربة الثقافية للكتب الأجنبية المقررة، ملخصات الدروس ذات الطابع الأكاديمي... دروس الرياضيات والعلوم التي طالما ظننت أنها تقدم بالوسائل الديداكتيكية المناسبة... كلها أسرار أطللت عليها من خلال مواكبتي الحثيثة لأعمالهم، والتي كانت تثير لديهما ولدي أيضا، شعورا بالإرهاق والضغط غير المبرر، الذي يصل حد الإعاقة...

لازمني جراء كل ذلك شعور بالورطة والعجز، ولم يكن أمامي سوى الانتظار لعل الأقدار تأتي بما هو أفضل.

حدث ذات ليلة أن طلب مني ابني مساعدته لإنجاز عشرة تمارين في الرياضيات دفعة واحدة! وكانت هذه التمارين تتعلق بدرس لم تقدمه لهم الأستاذة بعد! شعرت بغيظ شديد، وتذكرت سخطي في الليلة السابقة حول درس الكتلة الحجمية الذي قُدم للتلاميذ بدون ميزان ولا وحدات كتل أو سعة أو حجوم!

في اليوم الموالي، عزمت أمري، ودخلت مكتب المدير. شرحت له بطريقة دبلوماسية وجهة نظري حول الواجبات المدرسية، وأهمية وسائل الإيضاح في الرياضيات والعلوم، والتمست منه تبليغ ذلك للأستاذتين بأسلوب مرن، مع تقديم تشكراتي لهما على كل المجهودات التي تقومان بها.

لكن، وقع ما لم يكن في الحسبان : لقد أصر المدير على استقدامهما إلى المكتب، وتوجيه ملاحظاتي لهما بحضوري. ورغم إلحاحي عليه أن يتكفل بنفسه بذلك، وتعميم هذه الملاحظات على الجميع لتفادي إحراج المعنيات بذلك، إلا أنه أصر على موقفه. حضرت المقابلة، وبذلت قصارى جهدي حتى لا أخدش كبرياءهما أمام المدير، بل اغتنمت الفرصة للثناء على مجهوداتهما الخاصة التي يبذلانها مع أبنائنا.

في المساء، و ما إن تجاوز ابني باب المنزل حتى أجهش بالبكاء. أدركت في الحين سبب ذلك. حكى لنا بصوت متهدج كيف كانت الأستاذة، وهي تدلف بين الصفوف جيئة وذهابا ؛ تنظر إليه بشزر شديد وتوجه الكلام لزملائه : "هل صحيح أنني لا أقدم لكم الدروس كما ينبغي؟ هل أقصر في أداء واجبي تجاهكم؟". وكانت من حين لآخر تخرج إلى الحجرات الدراسية المجاورة مزبدة، مرعدة، مستنكرة أمام زميلاتها ما صدر مني البارحة.

شعرت بألم يعتصرني، كلما تصورت كيف واجه ابني، على حين غرة، هذا السيل الجارف من العتاب العنيف وهو الوديع الذي لا يصدر عنه ما يكدر صفو أساتذته، فسعيت في الأيام الموالية إلى تهدئة خواطر الجميع وتدارك الأمر قبل أن تتخذ الأستاذة إجراء أشد قسوة في حقه.

بدأت العاصفة تهدأ، مع توالي الأيام، ولم يكن يفوتني أن أسأل ابني يوميا عن الأجواء داخل فصله الدراسي، وإن كان يشعر بأي تغيير في تعامل أستاذته معه. لحسن الحظ لم يلحظ شيئا ولم يعد يعير اهتماما لذلك.

ومن دون أن أستحضر هذه الحادثة، وبينما كنت أنجز بعض التمارين مع ابنتي الصغرى، سألتها إن كانت تود لو أزورها في قسمها ؛ فردت جازمة ومن غير تردد :«لا يا أبتي ! إن كل شيء عندنا في الفصل يسير على أحسن ما يرام...».

محمد والمدرسة

شهادة كريم أعا، أستاذ التعليم الابتدائي بجهة مكناس تافيلالت

قد لا تسعفنا الكلمات لنقل حصيلة تجربة تتداخل فيها حدود المؤسسي بالإنساني، حدود الخاص بالعام، حدود الواقع بالحلم. فعندما دعيت للحديث عما طبع مسيرتي المتواضعة مع أفواج التلاميذ الذين شرفوني بالجلوس متيقظين لأيام تتكرر أسماؤها وتختلف مسميات ما تحفل به، داخل فصل لم يكن يوفر الشيء الكثير لأطفال يعشقون الجديد ويتطلعون لما وراء الستار، وجدتني أتخبط في بحر من الذكريات التي تجعل فرائصي ترتعد وجوارحي تنتفض. فالسؤال المؤرق، بالنسبة إلي، كان و لا يزال مدى وفائي لدين تجاه هؤلاء الذين حملتهم أمهاتهم في صباح باكر من فضاء لعب يضعون قواعده، إلى فضاء اقترن بسلطة تفرض على الجميع وبأساليب شتى.

منذ اليوم الأول لولوج الفصل الدراسي، تجد نفسك في مواجهة شخصيات مختلفة،

بطموحات متباينة وبحاجات متنوعة. مشاكسون لا يودون مغادرة عالمهم الطفولي بكل الشغب الذي يميزه، وانطوائيون لم يسعفهم حظهم العاثر لامتلاك مقومات المجابهة، وتائهون يبحثون عن موقع لهم في فضاء لا أعرف أي صورة طبعتها عائلاتهم عنه ولا أي حكايات نسجتها العلاقات الطفولية حوله. المهم أنني مدعو للتعامل مع فسيفساء بقدر ما ستتعب، ستنشط وتيرة يومنا وتحمل تحديات جديدة لكل من اختار التربية مسرحا لمعركته الوجودية.

محمد حالة فريدة ذكرتني بإميل روسو. طفل لم يعرف إلى الأنسنة طريقا، وظل يحمل من طباع الطبيعة أكثر مما تحتمله البشرية في القرن الواحد والعشرين. تعثر كبير على مستوى الجهاز الصوتي، وسلوكات غذائية بهيمية، عنف شديد تجاه الإنسان والحيوان والنبات. صورة عن الطفل الطبيعي الذي نسجت حوله العديد من القصص وأنجزت الكثير من الأفلام. لقد كبر الصبي بعيدا عن الأم التي غادرت البيت ما أن وضعته، وعن الأب الذي كان كثير السفر والتجوال، ونشأ في حضن جدة كفيفة منقطعة عن العالم وعن صخب الحياة. ولكم أن تتصوروا طفلا لم يعرف من العالم إلا بيتا قليلا ما تلجه أشعة الشمس، ولم يخالط أترابا قبل سن الخامسة، ولم يداعب من اللعب إلا تلابيب ثوب جدته. المهم أن أكبر مفكري عالم التربية كانوا سيندهشون لوجود هذا الناجي من عالم الإنس بيننا، كانوا سيشحذون أسلحتهم النظرية والتطبيقية لفهم معمق لظاهرة شديدة التعقيد اسمها البشر. ما أثارني هو غياب هذا الطفل عن فصلي الدراسي والتحدي الذي يمثله لكل من يهتم بمجال الطفل والطفولة.

كانت الخطوة الأولى إقناع الأب بإرسال الابن إلى المدرسة، وهو ما تم رغم يقين الأب العائد أن مسار محمد الدراسي سيكون قصيرا ومتعثرا. لم أكن أنتظر من تلميذي الجديد أن يتقن لغة الضاد ولا أن يستوعب لغة الرموز، بل أن يكتسب بعض المهارات الحياتية التي ستخرجه من عالم أكلة اللحم النيئ ومن الفوضى التي أصبحت عنوانا يوميا لشقاواته. فقد أصبح يمثل تهديدا أمنيا للبلاد والعباد، وصارت الشكايات حول سلوكاته خبز القرية اليومي. بل إن تلاميذ المدرسة أنفسهم لم يسلموا من شر هذا التتري القادم من عالم الظلام.

فرحة مشوبة بالحذر أغرقت مشاعري، وأنا أشاهد محمدا يقف في طابور الصباح. لم يؤد التحية كما اعتاد الآخرون تقديمها، ولم يكلف نفسه عناء مراقبة زملائه الجدد ومجاراتهم. رحبت بالقادم الجديد، وحاولت التخفيف من هول المفاجأة التي سيطرت على الذين حسبوا محمدا نقيضا للمدرسة.

فرح محمد بمقامه الجديد، وبدأ يخرج من عالمه الحالم إلى أجواء لم أكن أتوقع أن يتقبلها قبل ثلاثة أشهر من هذا اليوم. أطلقت العنان لخربشاته، وسمحت لدندناته أن تحجب صوت مقرئ حاذق. حفزت الآخرين ليقتسموا وإياه مؤونتهم اليومية. كم كانت فرحته عظيمة وهو يقف أمام اللوح الأسود مرددا كلمات لا يصل مسامعنا منها إلا أصداء تصارع سنوات من الصمت والعزلة!

صار محمد مريدا حقيقيا لفصل يتطهر كل صباح قبل أن يلج بابه. استوقفتني الطاقة الهائلة التي تختزنها هذه النحلة النحيلة. لم يكن يتوقف عن الحركة خارج الفصل، لعله كان يصارع

الزمن ليستعيد ما فاته من شقاوة رغم الشقاء اليومي الذي يطبع محيطه. استغربت القرية من ولوج محمد مسرحا ظنت أنه حكر على النبهاء الأسوياء، وبدأت تعي أن التنشئة حق اجتماعي لا بد أن تحميه الجماعة حفاظا على إنسانيتها، وصونا لجنسها من الاندثار والنكوص.

أصبح للفتى الغابوي أصحاب لأول مرة، وأدرك أن اللعب مع الآخرين لايتم والدم يفور أو الدمع يذرف. كانت محفظة محمد المقدس الوحيد الذي لا يتوانى عن الدفاع عنه، رغم زهدها الشديد وبساطتها البينة. أدركت أن أكثر الأمور تعقيدا قد تجد طريقها إلى الحل إذا تضافرت جهود المعنيين بها وكان الإصرار سندهم الأول. تأكدت مسلمات روسو والآخرين، فالطفل دون جماعة تؤنسه لا شك سينهل من قواميس الحيوان، ولن يكون بمقدوره إنتاج أي شيء. الإبداع بحاجة إلى بيئة اجتماعية تضمن شروط النمو السليم، وتسمح للعبقرية بأن تتفتق وتنمو.

لم يعد وجود محمد يثير انتباه القرية كبارا وصغارا، بل أصبح سؤالي المؤرق وتحديي الكبير. كم من الوقت خصصت لهذه الأنامل المتخشبة لعلها تتحسس القلم الأملس أو الطبشورة الملونة، لعلها تداعب الورقة دون عصبية أو عنف بين، لعلها تردد حركات ربما أتقنها الرضع. حديثي اليومي لم يكن يغفل محمدا في أي لحظة من اللحظات. أصبح زملائي يعرفون هذه الحالة، ويستغربون من اهتمامي المتزايد بهذا التحدي.

استيقظت ذات صباح لأفاجأ بوالد محمد يطلب الإذن باصطحاب ابنه إلى فضاء اشتغاله الجديد : مزرعة لا دراسة فيها ولا تمارين. لم تقنع كل معطياتي الأب المصر على المغادرة. وهكذا انتهت تجربتي مع الطفل الطبيعي الذي خرج من رحم الأرض، وحكمت عليه نوائب الفقر والدهر أن يعود إليها، دون أن يستفيد مما راكمته الحضارة الإنسانية إلا من الكسوة التي تغطي جسده النحيف. سوف يتعب محمد كثيرا عندما سيبدأ في الاحتكاك بالعالم الحقيقي، وحينها سيدرك مدى الحيف الذي طال طفولته، وعمق الهوة التي تفصل مدارسنا عن منتسبيها الفعليين.

دور النوادي المدرسية في تحقيق الإندماج الدراسي
شهادة محمد أضار، أستاذ بثانوية «عمر بن الخطاب التأهيلية» بمكناس

وأنا أتجول بشوارع وأزقة المدينة القديمة بمعية أسرتي، صادفت امرأة تربطنا بها علاقة صداقة وجوار. بعد التحية والسلام والسؤال عن الأحوال، وبمجرد ما أخبرتها عن مقر عملي الحالي، تغيرت نبرتها مخبرة إياي أن لها ابنة تدرس بالثانوية حيث أدرس. بدأت تحكي لنا معاناتها خلال هذا الموسم الدراسي، حيث لاحظت أن ابنتها لم تعد مجدة كما كانت في السابق، وبدأت تصدر عنها سلوكات غير مطمئنة، فطلبت مني الإسهام في مراقبتها وتتبعها داخل المؤسسة. وشاءت الصدف أنها من بين التلاميذ الذين أدرسهم، فأخبرت الأم بذلك مما أدخل في نفسها شيئا من الارتياح.

وأنا متوجه نحو عملي في اليوم الموالي، بدأت الأسئلة تتسابق إلى خاطري حول أسباب التحول في تصرفات هذه الفتاة وهي في بداية الطريق، فقلت في نفسي : لا بد أن هناك سرا وراء هذا التغيير المفاجئ، لم تنتبه إليه الأسرة. لكن ما السبيل إلى معرفته؟

قررت أن أشرك في تتبعها بعضا من التلميذات والتلاميذ (المثقفين النظراء) الذين تم تكوينهم في بداية الموسم للمشاركة في تنشيط الأندية التربوية بالمؤسسة. اتصلت بتلميذة من هؤلاء المثقفين النظراء تتصف بشخصية قوية وذكاء اجتماعي كبير، كانت من بين المواظبين على الأنشطة الموازية التي كنت أشرف على تأطيرها في كل من نادي التربية على المواطنة والنادي الصحي. اتفقت معها على خطة لتتبع تلك الفتاة، وكلفتها بإقناعها بالانضمام إلى أحد الناديين المذكورين.

حاولت معرفة كل شيء عن أحوال هذه التلميذة بالتواصل المباشر معها، والتقرب منها قبيل الشروع في كل حصة دراسية. ومع توالي الأيام، بدأت تهتم بالحصص التنشيطية للأندية. في حصة من هذه الحصص، والتي كان موضوعها "تشخيص الوضعيات المسببة للخطر بالمؤسسة"، بدأ التلاميذ يقدمون شهادات مؤثرة في الموضوع، حيث أزالوا الستار عن مخاطر حقيقية كثيرة في محيط المؤسسة وداخل أسوارها كنت أجهلها ويجهلها معي جل الموظفون. اكتشفت خلال هذه الحصة أن شبكات ترويج المخدرات والدعارة تحوم حول المؤسسة التعليمية وتسخر بعض التلميذات والتلاميذ لبلوغ أهدافها المبيتة، والتي كادت هذه البنت المسكينة أن تكون من بين ضحاياها.

عرفت من المثقفة النظيرة أنها أضحت ترافق إحدى التلميذات المعروفة وسط التلاميذ بميولها للانحراف وبعلاقاتها المشبوهة. بعد الانتهاء من الحصة، فاتحتها في الموضوع على انفراد، واستفسرتها عن مرافقتها لمثل تلك الفتيات، فبدأت تجهش بالبكاء قائلة أن هذه التلميذة هي أول زميلة أخذت بيدها وعرفتها بالمؤسسة، وأضافت أن الأبوين لهما مسؤولية فيما آلت إليه أوضاعها الدراسية ".. حينما كنت طفلة صغيرة كان والداي يعاملانني بعطف ومحبة كبيرة، وكانا يلعبان معي ويلبيان كل حاجياتي، وكنت أفرح بالرجوع إلى البيت والمكوث فيه طيلة اليوم، لكنني ما إن كبرت وانتقلت إلى الثانوي التأهيلي حتى انقلب كل ذلك العطف والمحبة والحنان والسخاء إلى كثير من المراقبة والزجر، والأمر والنهي، والانفعالات الغاضبة، فبدأت المسافة بيننا تكبر وضاق مجال الحوار والإنصات، فأصبحت أكره البيت ولم أعد أطيق البقاء فيه طويلا، وصرت أجد راحتي الكاملة في الأوقات التي أقضيها بين أقراني...".

تأكدت من خلال هذا الحديث أن الفراغ العاطفي الذي أضحت تعانيه هذه الشابة في بيت أبويها جعلها أكثر ميلا للبحث عن الرفاق، وكاد ذلك أن يسبب لها التيه ويفرش لها الطريق نحو الضلال والانحراف.

شهادة العربي آيت الملالي، مفتش ممتاز للتعليم الثانوي
نيابة إقليم الحاجب

التحق التلميذ (سعيد) لمتابعة دراسته بالثانوي الإعدادي في سنته الأولى، فشكل مصدر قلق وإزعاج لزملائه داخل وخارج الفصل الدراسي بسبب حركيته الزائدة، وأساليبه وسلوكاته الفوضوية، وهو ما عرضه للعزلة والتهميش. ولم يتمكن من مجاراة الوضع القائم، وانقطع عن الدراسة مدة أسبوع كامل. ذاع بين زملاء قسمه أن سبب ذلك يعود إلى وضعه الأسري الفقير. اتصلت أستاذته في نهاية الأسبوع بأسرته وأقنعتها بأن يستأنف دراسته على أن تتكفل وبعض زملائها بتوفير حاجياته المدرسية.

أثناء زيارتي إلى الإعدادية، عبرت الأستاذة عن سعادتها لاستئناف التلميذ دراسته، وعن أسفها لكونها لم تستطع مساعدته على الاندماج في مناخ المؤسسة ككل، خاصة وأنه يتوفر على إمكانات ذاتية هامة. وتبين من خلال حوار هادئ في مقابلة أجريتها مع التلميذ، أنه جريء، وقادر على الحجاج والمبادرة.

اقتضى الأمر وضع خطة تربوية محكمة، على مرحلتين، بإشراك أستاذته بحيث تهيئ فرصا حقيقية لاستثمار قدراته وإمكاناته الذاتية بهدف ضمان اندماجه الطبيعي في مجموعته المدرسية.

تولت الأستاذة تنفيذ المرحلة الأولى من الخطة التربوية بالتركيز على إشراك التلميذ وتحفيزه على المبادرة وتحمل المسؤولية والانضباط : (إنجاز عروض والقيام بأعمال في إطار مجموعات، وتكليفه بالمشاركة في عرضها وتسيير مناقشتها –وبتوثيق أعمال زملائه من ملفات وغيرها...). وبموازاة ذلك، بدأ تنفيذ المرحلة الثانية من الخطة بمشاركة الأساتذة المشرفين على النوادي التربوية بالمؤسسة، فأسندت إلى التلميذ إدارة نادي المواطنة والسلوك المدني، وبعدها نادي الإعلاميات. وصاحبته أستاذته، بدعم من أساتذة الإعلاميات، في مهمته بالإرشاد والتوجيه...

سجلت الأستاذة في تتبعها وتقويمها لسيرورة عمل التلميذ تطورا وتحولا إيجابيين، وهو ما تأكد أثناء زياراتي المتكررة إلى المؤسسة في إطار تتبع أنشطة مشروع المؤسسة وبرنامج الملاءمة، إذ لاحظت جدية التلميذ في إدارة أنشطة النادي، وإصراره وعزمه على تطويرها، موظفا ملكاته في استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال، وهو ما أكسبه حظوة ومكانة وسط زملائه. وقد سجل له أنه بادر بإحداث موقع إلكتروني للمؤسسة والإشراف على تفعيله وإغنائه، إضافة إلى إنشاء وإدارة منتدى تربوي إلكتروني خاص بمؤسسته الإعدادية، فضلا عن إنتاجاته وإسهاماته الهامة ضمن أنشطة مشروع المؤسسة. كل ذلك أهله ليحظى بتقدير زملائه وأساتذته، خاصة وأنه أكمل دراسته الإعدادية بنجاح وانتقل ليتابع مسيرته التعليمية بالثانوي التأهيلي.

المشاكل الأسرية والهدر المدرسي
شهادة محمد أيت بريك، مدير م.م «سيدي بوعمر» التابعة لنيابة إقليم الحاجب،

في بداية الموسم الدراسي 2009/2008، أطلقت المؤسسة عملية مهمة للدعم الاجتماعي للتمدرس، أشرفت من خلالها على توزيع المحافظ والأدوات المدرسية التي تبرعت بها هيئات المجتمع المدني. وبعدما مرت العملية في ظروف عادية، بإشراف من الإدارة ولجنة محلية تشكلت خصيصا لهذا الغرض، وفي لحظة من اللحظات، أثار انتباهي صراخ امرأة، وهي تتجه نحو مكتبي. ورغم أنني لم أفهم ما كانت تردده من كلمات، فقد أحسست فيه ببعض اللوم والعتاب، سرعان ما تطور وانقلب سبا وشتما. حينها، انتابني إحساس امتزجت فيه الدهشة والحيرة والاضطراب، وراودتني أسئلة كثيرة حول دواعي هذا الاحتجاج. تقدمت ببطء نحو هذه السيدة، وهي أم للتلميذ «محسن»، طفل خجول يكرر السنة الأولى. نظرت إليها بعطف واحترام، فطمأنتها بأن الإدارة تشاركها في كل ما يشغل بالها، ودعوتها للمكتب، ولما جلست، ناولتها كوب شاي، فقلت لها مازحا : احتسيه عله يهدئ أعصابك، فرفعت رأسها وشرحت لي سبب غضبها من الإدارة. فهمت أن سبب احتجاجها مرده كون ولدها محسن لم يستفد من عملية توزيع المحافظ والأدوات المدرسية. شرحت لها المعايير والمساطر المعتمدة في التوزيع والشروط التي تؤطرها علها تتفهم الأمر، لكن دون جدوى. لمست في إصرارها حماس الأم وأحاسيس الأمومة. ولما همت بالنهوض، أكدت لها أن الإدارة ملتزمة بتوفير الأدوات للتلميذ شريطة الحرص على مواظبته وتشجيعه على المراجعة والاهتمام بالدراسة. فارقتني والقلق لا يزال باديا على محياها وهي تهمهم معاتبة ومتشبثة بحق ابنها في الاستفادة. انصرفت تلك السيدة وتركت في نفسي أثرا بليغا.

التقيت خلال فترة الاستراحة من اليوم ذاته بالتلميذ محسن ودردشت معه لبعض الوقت. لمست أن هذا الطفل يعاني من نقص عاطفي كبير لأن أمه تزوجت ابن عمها بعدما توفي أبوه، فتألمت لحاله وانصرفت إلى حالي سبيلي.

في اليوم نفسه قدم الزوج إلى المدرسة بعدما سمع بما قامت به الزوجة، فقدم اعتذاره ثم طفق يسرد الكثير من أسراره ومشاكله مع زوجته التي لم تكن من اختياره، بل فرضت عليه من طرف أبيه وأسرته. فقلت في نفسي : وأي ذنب اقترفه محسن في كل هذا؟

تأثرت كثيرا لحال هذه الأسرة، فوعدت هذا الرجل أن أوفر للطفل المحفظة والأدوات المدرسية. لكن في المقابل، طلبت منه أن يحرص، باعتباره ولي أمر التلميذ، على مواظبته و تتبع مساره الدراسي، خصوصا أنه يكرر السنة.

التزمت الإدارة بوعدها، ولكن الأمور تطورت في ما لا يخدم صالح الطفل محسن، إذ انقطع عن الدراسة قبل متم الأسدس الأول من نفس السنة الدراسية، فقلت في نفسي : بعد كل هذا المجهود الذي بذلته كل من الأسرة والمدرسة من أجل تمتيع هذا الطفل بحقه في التعليم، يصبح الطفل محسن من ضحايا الهدر المدرسي. فمن المسؤول إذن؟

لم أقف مكتوف الأيدي، بل طرقت كل الأبواب من أجل إرجاع التلميذ إلى فضاء الفصل والمدرسة، فراسلت الأسرة واستدعيت ولي الأمر مرات تلو الأخرى، لكن دون رد. اتصلت ببعض السكان لعلني أجد من يساعدني على إنقاذ هذه البراءة، لكن الجهود ذهبت كصرخة في واد. فكان ما لا تحمد عقباه، وانضاف محسن إلى جمهور المنقطعين عن الدراسة في سن مبكرة بسبب مشاكل هو بريء منها براءة الذئب من دم يوسف.

سفيان بحاجة إلى عطف الأبوين
شهادة بوحريز ناصر، مدير مؤسسة "سيدتنا مريم" الخصوصية بمكناس

كان من الممكن أن يستمر سفيان في شروده المتكرر وانسلاخه من واقع الفصل الدراسي وما ينجز فيه من أعمال. فرغم ما يتميز به هذا الطفل الوديع من ذكاء وحسن خلق، فإنه في كثير من الأحيان وفي أغلب الحصص الدراسية يغيب بذهنه فجأة، وينساق مع خواطره، دون أن يعير أي اهتمام لما يحيط به ولما يجري حوله، و لا يعود إلى حياة الفصل إلا عندما يفاجأ بإلحاح أسئلة الأستاذة أو بعتابها له.

أثر ذلك سلبا في نتائجه الدراسية غير المنتظمة وفي تقدمه الدراسي، فهو غير مبال، ويعيد فروضه غير مكتملة أو غير منجزة، بل ينسى إحضار أدواته أحيانا إلى المدرسة. غير أنه في أوقات أخرى، ينجز أعمالا جيدة ويحصل على رتب متميزة كغيره من التلاميذ.

انطلق اهتمامي بحالة سفيان عندما أحضرته أستاذة اللغة العربية ذات يوم إلى المكتب، لتشتكي من عدم انتظام أعماله وتكرار إهماله لفروضه وواجباته. وازداد هذا الاهتمام بوضع سفيان عندما زارني والده و توسل إلي أن أبذل كل جهدي لتتبع عمل ابنه في المدرسة. فقد زودني بمعلومات هامة تخص حياة سفيان وتبرز ظروفه الشخصية والعائلية والاجتماعية.

علمت من خلال هاته الزيارة أن سفيان يعيش مع عمته وأن والديه، المنفصلين أصلا، يعيشان خارج الوطن. وهو لا يتمكن من رؤيتهما إلا خلال العطل القصيرة التي يقضيانها، كل على حدة بالمغرب.

وتبين لي أن الطفل فقد الكثير مما يمكن أن يتمتع به أمثاله من عطف الوالدين وتواجدهما معه، كما أنه لم يستطع تبني نماذج تساعده على تنظيم حياته، وبناء القدرة على الاعتماد على النفس، والشروع في تقدير روح المسؤولية. هذه الظروف جعلته يعيش كالتائه في عالم عاطفي بدون معالم واضحة.

وبالإضافة إلى هذا الوضع المقلق، تبين لي أيضا أن المقابلات الانفرادية التي يعيشها سفيان مع الأب أو الأم، كانت تثار خلالها أحكام واتهامات غير موضوعية في حق الطرف الغائب.

لم أجد بدا من أن أتتبع شخصيا هذه الحالة، وأن أبحث عن الحلول التي يمكن اعتمادها لإنقاذ سفيان، ولو نسبيا، من هذا الوضع المؤسف. فتعاقدت مبدئيا مع الأبوين على تغيير استراتيجية التعامل مع سفيان، وذلك باعتماد الاحترام المتبادل بينهما، خاصة عند كل مقابلة مع ابنهما، وعدم تبادل الاتهامات بينهما وإثارة أسباب انفصالهما في وجوده.

كما اتفقت معهما، كل على حدة، وبحضور سفيان، على ضرورة الاهتمام بهذا الأخير وبشخصه وأعماله في المدرسة. وطالبتهما بالاتصال به هاتفيا على رقم المؤسسة أيام العمل وخلال أوقات الاستراحة.

احترم الأبوان هذا التعاقد، وحرصنا جميعا على تنفيذ كل الاتفاقيات. وحرصت على إشراك أطراف أخرى في تطبيق هذه الحلول، ككتابة المؤسسة وأساتذة الحراسة وعمة سفيان.

تغيرت تصرفات سفيان إثر كل هذه الاتصالات. فقد بادر عدة مرات إلى زيارتي في المكتب ليعرض علي باعتزاز النقط التي حصل عليها في فروض المراقبة المستمرة، أو لإخباري بأخبار والده أو والدته. وقد تحسنت نتائجه الدراسية وانتظمت أعماله، ووفق هذه السنة في امتحان الالتحاق بالتعليم الثانوي الإعدادي.

علاقة الأستاذ بالطالب في رحاب الجامعة
شهادة زهور حوتي، أستاذة باحثة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية فاس- سايس، شعبة الدراسات العربية

الجامعة هي مؤسسة للتعليم العالي الذي يتألف من مجموعة من وحدات للتكوين والبحث، وأيضا من معاهد ومراكز ومختبرات للبحث. وبالرجوع إلى الميثاق الوطني للتربية والتكوين، خاصة في مادته 86، سنجد أن الجامعة هي مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي المتمتعة بالاستقلالية، أما القانون 01.00 المنظم للتعليم العالي، فينص في مادتيه الرابعة والخامسة على أن الجامعات مؤسسات عمومية تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال الإداري والمالي والبيداغوجي والعلمي والثقافي. وقد جاء في الإصلاح الجامعي الذي دخل حيز التطبيق منذ سنة 2003، أن الدراسات الجامعية تستجيب للشروط التالية :

- تلبية الحاجات الدقيقة وذات الأولوية في مجال التنمية الاقتصادية والاجتماعية ؛
- تركيز هيكلة الدراسات على مسالك ووحدات ؛
- إحداث جذوع مشتركة وجسور بين المسالك ؛
- ارتكاز سيرورة الطالب الجامعية على التوجيه والتقويم وإعادة التوجيه ؛
- اكتساب الوحدات عن طريق المراقبة المستمرة والامتحانات المنتظمة مع ترصيد المحصلة منها.

فإذا كانت هذه هي الشروط التي أتى بها الإصلاح الجامعي، والمتمثلة في تغيير مناهج التدريس بالاعتماد على نظام الوحدات

والمسالك، وتغيير نظام الامتحانات إلخ، ألا يحق لنا أن نتساءل عن موقع كل من الأستاذ و الطالب من هذا الإصلاح، علما أنهما قطبان أساسيان في العملية التعليمية الجامعية؟ ماذا وفر لهما الإصلاح الجامعي من أجل تجاوز مفهوم الجامعة التقليدية حيث الأستاذ هو ذاك الشخص المعلم، والطالب ذاك الشخص المتعلم؟ التمكن من ربط علاقة مميزة، بعيدة عن عملية التلقين من قبل الأستاذ والتلقي من قبل الطالب، ومن ثم تحقق الجامعة أهدافها المعرفية والأكاديمية والتربوية.

إن جولة سريعة في الكليات المغربية المختلفة، توضح أن الوضع في الجامعة لم يتغير على مستوى الهندسة والإمكانات (القاعات، المدرجات، المكتبات إلخ)، والتي تعتبر أساسية في أي عملية تغيير نطمح إليها. هذا الوضع القائم، يجعل من علاقة الأستاذ بالطالب علاقة صعبة ومعقدة، لأن الأستاذ مطالب بمجموعة من الحصص التي عليه أن ينهيها قبل فترة الامتحانات، والطالب مطالب بنفس الحصص لإعدادها للامتحان أيضا. إضافة إلى الفضاء المكاني الذي يجمعهما، فما زلنا نجد أنفسنا أمام الأعداد الهائلة من الطلبة، والذين لا نعرف عنهم أي شيء سوى أنهم طلبة مسجلون في اللوائح، قد نلتقي بهم خارج إطار المحاضرة أو لا نلتقي، لأن الأستاذ لا يتوفر على مكتب خاص لإجراء لقاءاته، هذه الأخيرة التي قد تتم أحيانا في ساحة الجامعة. كل هذه العوامل تجعل من علاقة الأستاذ بالطالب علاقة صعبة، أي إن الفضاء المكاني لا يساعد على خلق مناخ علائقي مبني على التواصل والتلقائية، ولا يسمح ببروز العلاقات البين شخصية. ولذلك، نرى الطالب يقيم الأستاذ بصفة عامة وبعبارات جافة من مثل : أستاذ مقتدر أو غير مقتدر، لين المراس أو صارم إلخ. لكن تبقى العلاقة الوحيدة الممكنة هي علاقة الأستاذ بالطالب خلال الدروس والمحاضرات، وهي التي تشكل موضوع شهادتنا الآن.

وقبل الحديث عن علاقة الأستاذ بالطالب، لابد من تحديد الفضاء الذي تتأسس فيه هذه العلاقة وتتبلور، نظرا لما للفضاء المكاني والإطار الزماني من دور فعال في إبراز ملامح ومميزات أية علاقة إنسانية في الوجود. فعلى مستوى الفضاء المكاني، تنمو العلاقة بين الأستاذ والطالب في رحاب الجامعة، أما على مستوى الإطار الزماني، فهي تنمو في مرحلة عمرية متميزة، مرحلة الشباب والانتقال من مرحلة التعليم الثانوي وما تحمله من موروث ثقافي واجتماعي تشبع به التلميذ طيلة مراحل تعليمه، ليجد نفسه في فضاء مغاير، عليه التكيف معه. ففي الجامعة، يجد الطالب نفسه في فضاء أوسع، وأمام هامش أكبر من الحرية، حرية التصرف في وقته، حرية اتخاذ القرار بالالتزام أو عدمه، حرية الإذعان للجداول الزمانية، حرية العلاقات، حرية التعلم، إلى غير ذلك، عكس ما كانت تفرضه عليه المؤسسة التربوية من قبل، أي الالتزام بالمسطرة التربوية.

وهنا، تبرز إشكالية التعامل مع هذا الوضع الجديد بالنسبة للأستاذ. فأي علاقة يمكن تأسيسها مع هذا الطالب ما دامت العلاقة بين الأستاذ والطالب في هذه المرحلة تشكل المحور الرئيسي في الارتقاء بمستوى التعليم والتحصيل، خاصة وأن الأستاذ الجامعي الناجح والمتألق، ليس هو ذلك الشخص الذي يلقي على طلبته بثقل معلوماته أو ثقل

عظمته، وإنما هو الذي يلهمهم ويوحي إليهم، ويستفز قواهم الفكرية ويحفز قدراتهم المهارتية والإبداعية؟ وهكذا، يمكننا أن نميز بين نوعين من العلاقة بين الأستاذ والطالب :

- العلاقة الطيبة التي تتسم بروح الحوار والمرونة والاستماع والمناقشة، وفيها تكون المحاضرة ممتعة ومفيدة في نفس الوقت، مما يؤثر إيجابا في الطلبة.

- العلاقة البعيدة عن روح المستوى الجامعي، حيث يلقي الأستاذ المحاضرة بشكل جاف وممل، مصحوبة بالنهي والأمر، أي علاقة فيها الكثير من الرسميات، وكأن ما يمليه الأستاذ هو الحقيقة المطلقة التي لا مجال للجدال فيها، وهكذا يضع الأستاذ حاجزا بينه وبين الطلبة، مما يؤثر سلبا في عملية التحصيل لديهم.

هذا هو نوع العلاقة التي تربط الأستاذ بالطالب إذن، أي علاقة مبنية على مبدأ الحوار، والاعتراف بوجود الطالب، لا كمتلق للمعرفة فقط، وإنما كذات مفكرة لها الحق في إبداء الرأي فيما يقدم لها، وحق النقاش والرفض لما لا يقبله العقل ؛ وعلاقة مبنية على مبدأ السلطة بحيث يظن الأستاذ أن له كامل الحق في ممارستها دون النظر إلى الطالب كذات مفكرة، وإنما عليه قبول ما يقدم له كحقيقة مطلقة غير قابلة للنقاش. فأي نوع من العلاقة هو الأجدى يا ترى؟ خاصة ونحن على مشارف نهاية العشرية الأولى من القرن الواحد والعشرين، في عالم يمج بالتغيرات من حولنا على مستوى الفكر والقيم والأخلاق.

تكمن الإجابة عن هذه التساؤلات في الإصلاح الجامعي نفسه، الذي أتى من أجل تلبية الحاجات الدقيقة وذات الأولوية في مجال التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وأيضا من أجل التوجيه والتقويم وإعادة التوجيه، وهما أمران لن يتم تحقيقهما إلا إذا أعيد النظر في العلاقة التي تربط الأستاذ بالطالب، لما لها من أهمية في مجال التحصيل المعرفي والمهاراتي، وكذا التفكير في خلق الشروط الضرورية لبناء هذه العلاقة، وهي شروط مادية بالأساس، وعلى رأسها خلق الفضاء الملائم الذي سيمكن الأستاذ والطالب من التفاعل الإيجابي في رحاب الجامعة، لأن الحياة الدراسية، مثل الحياة الاجتماعية، تتطلب إقرار الديمقراطية وإشراك كل الأطراف في بناء صرح العلاقات بكل حرية وتلقائية. وهذا البناء العلائقي بين الأستاذ والطالب لن يتأتى إلا بإحلال طرق تعليم بديلة للطرق التقليدية التي لا تسمح بتبادل العلاقات بين المعلم والمتعلم. نحن اليوم في أمس الحاجة إلى جيل من الطلبة (رجال ونساء المستقبل) قادر على أن يشارك في الحياة العامة بكل ثقة، قادر على أن يناقش ويعمل فكره فيما يقدم له، ولا أحد يمكن أن يكرس في نفسه الإيمان بالحق في الاختلاف وجدوى الحوار الثقافي وقيمة التواصل الحضاري والتبادل المعرفي المجرد من كل غلو أو تعصب، إلا الأستاذ، هذا الشخص الذي عليه أن يؤمن، قبل غيره، بهذه القيم، وأن يبني علاقة ودية، ديمقراطية، وإنسانية بينه وبين الطالب، لا أن يصاب بالغرور والعظمة إن هو أراد أن يؤدي رسالته النبيلة.

Les missions pédagogiques et de formation de l'OFPPT Témoignage de Saloua Tazeroualte Tlamsani, formatrice à l'ISGI - Casablanca

Depuis sa création en 1974, l'OFPPT s'investit dans la valorisation et la promotion des ressources humaines. Riche d'un réseau de 265 établissements qui accueillent aujourd'hui plus de 200.000 stagiaires en formation, il offre ainsi aux jeunes une large palette de formations ouvertes sur tous les secteurs de l'économie. Cette mission ne pourrait être réussie sans l'implication de ses ressources humaines constituées de prés de 5000 formateurs tous secteurs confondus.

Pour l'OFPPT, la qualité de la formation passe par le perfectionnement de ses formateurs, la professionnalisation du système de sélection, d'orientation et d'insertion de ses stagiaires ainsi que par la restructuration des programmes de formation en fonction de l'évolution des métiers.

D'après mon expérience en tant que formatrice en développement informatique, je peux dire que la relation formateur-stagiaire est une relation basée sur l'accompagnement dans lequel le formateur joue un rôle important en permettant aux stagiaires de mettre en place leurs capacités d'apprentissage pour qu'ils soient opérationnels dans leur futur métier ou secteur d'activité.

Pour enseigner ou faire apprendre, chaque formateur est appelé à planifier son acte de formation au préalable.

La planification tient compte des apprentissages véhiculés, des moyens mis à la disposition du formateur ainsi que de la population cible; «le stagiaire».

Au niveau de l'OFPPT, le stagiaire est mis au centre de l'apprentissage. En effet, ce dernier évolue dans un programme d'études qui présente un ensemble cohérent de compétences à atteindre en fin de parcours de la formation.

Le formateur est un acteur important, car c'est à lui que revient la tâche de préparer les apprentissages pertinents pour atteindre les compétences nécessaires à l'exercice du métier.

Dans cette optique, le formateur est appelé à être en même temps un expert technique, un expert en pédagogie et un expert en accompagnement.

L'action de formation n'est pas un acte purement technique, le formateur est une personne ressource qui adapte et actualise son intervention en fonction de la demande, du contexte et des évolutions. Le processus d'évaluation lui permet d'adapter et de réguler son intervention.

Le contact avec les entreprises à travers les stages et les visites d'entreprise permet de confronter les compétences acquises dans les établissements de la formation avec la réalité du marché. Il constitue aussi le sésame qui leur ouvre les portes du marché de l'emploi.

تجارب متميزة



المدرسة المندمجة «أولاد حمدان»

محمد المعزوز
مدير الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين
لجهة دكالة عبدة

تعتبر المدرسة المندمجة مجمعا تربويا بتصور جديد، تقدم فيه خدمات تربوية واجتماعية، على نحو متداخل، لفائدة تلاميذ وتلميذات القسم الابتدائي، الذين ستستقبلهم هذه المدرسة التربوية ابتداء من السنة الثالثة من التعليم الابتدائي.

الأهداف

تهدف المدرسة المندمجة إلى تحقيق ما يلي :

- محاربة الهدر المدرسي : عدم الالتحاق، الانقطاع المبكر عن الدراسة، التكرار والتثليث، الفصل ؛
- محاربة الأقسام متعددة المستويات ؛
- تجاوز بناء الأقسام المشتتة والاستغناء التدريجي عن الفرعيات التي لا تتوفر فيها الشروط المادية والتربوية الضرورية ؛ كقلة المتعلمين، أو عدم الربط بالماء والكهرباء، أو عدم وجود مرافق صحية، أو بنية تربوية غير تامة ؛
- توفير شروط إنجاز مختلف الأنشطة الثقافية والاجتماعية والرياضية، التي تضمن تربية التلاميذ على حماية البيئة والتشبع بقيم المواطنة والتسامح واحترام الحقوق والواجبات ؛
- تجميع التلاميذ داخل فضاء تربوي تتوفر فيه كل الشروط الصحية والتربوية الضرورية والأمن الإنساني.

شراكة فاعلة

تدخل المدرسة المندمجة بجماعة أولاد حمدان في إطار شراكة بين الأكاديمية وجماعة أولاد حمدان، حيث ساهمت هذه الأخيرة بتوفير البقعة الأرضية التي شيدت عليها المدرسة، والأكاديمية التي عملت على إنجاز الأشغال الكبرى والتجهيزات، بالإضافة إلى تعيين الأطر الإدارية والتربوية.

تقع جماعة أولاد حمدان على بعد 28 كلم من مدينة الجديدة، وتمتد على مساحة تناهز 22 كلم^2، ويبلغ عدد سكانها حسب الإحصاء العام للسكان والسكنى لسنة 2004 زهاء 15.200 نسمة، 48،2 % منهم من النساء. كما تتميز هذه الجماعة بكون 43،1 % من ساكنتها دون سن الخامسة عشر، ونسبة الأمية تناهز 65 %.

تضم الجماعة 5 مجموعات مدرسية، وهي :

1- التعليم الابتدائي

- مجموعة مدارس أولاد حمدان ؛

- مجموعة مدارس الطايشة ؛
- مجموعة مدارس بوسدرة ؛
- مجموعة مدارس مهيولة ؛
- مجموعة مدارس الخرارزة.

2- التعليم الثانوي الإعدادي

- ثانوية الرشاد الإعدادية.

مضمون التجربة

تم بناء المدرسة المندمجة التي فتحت أبوابها في شتنبر 2009 على مساحة تقدر بـ 17.200م^2، والتي تضم المرافق التالية :

- جناح للتدريس وبه 12 حجرة دراسية ؛
- قاعات للتعليم الأولي والتعليم العام ؛
- داخلية بطاقة استيعابية تناهز 120 سريرا ؛
- قاعة للأكل ؛
- قاعة للمداومة ؛
- ملاعب رياضية ؛
- قاعة متعددة الوسائط ؛
- قاعة للأنشطة الموازية ؛
- سكنيات للمدرسين والإداريين ؛
- خزانة مدرسية ؛
- معمل للأنشطة الفنية والمهنية ؛
- حمامين واحدا للتلاميذ والآخر للمدرسين.

كما ستخصص 3 حافلات لنقل التلاميذ وإرجاعهم إلى دواويرهم في آخر الأسبوع.

تشمل البنية التربوية للمؤسسة 8 أقسام. يبلغ عدد التلاميذ 323 هذا الموسم الدراسي (2009 -2010)، علما أن طاقتها الاستيعابية تناهز 500 تلميذ وتلميذة.

وقد تم استلهام هذه التجربة من الدراسات التي أنجزت ببلادنا حول التمدرس بالعالم القروي، وما يعانيه من إكراهات لا تساعد على تحقيق النتائج المتوخاة رغم المجهودات المبذولة. ولعل استقرار الأطر التربوية، وحضورهم الدائم بفضل السكنيات التي يوفرها المجمع، وحضور التلاميذ بإيوائهم في ظروف جيدة واستفادتهم من التغذية، يساعد كذلك على استثمار الزمن المدرسي بشكل جيد وتتبع إنجازات التلاميذ عن كثب، ودعمها بأنشطة مندمجة في إطار حياة مدرسية، نأمل أن تجعل هذه المؤسسة مفعمة بالحياة لفائدة روادها.

المقاولة التلاميذية : مقاولة في فضاء المؤسسة التعليمية

نصر الدين الحافي
باحث في علوم التربية

مبادرة جديدة

تعمل أكاديمية الدار البيضاء في إطار الإصلاح التربوي على تفعيل الحياة المدرسية بإدراج مجموعة من البرامج، والقيام بالمبادرات التي تمكن من انفتاح المؤسسة التعليمية على محيطها وتساعد على إشراك كافة أطراف العملية التربوية، من مدرسين، ورجال إدارة، وتلاميذ في الانخراط في أنشطة مندمجة تكسر الحواجز بين المواد الدراسية وتخلق مجالات للتعاون بينها، وتساعد على التعامل مع التلاميذ والتلميذات خارج ضغوطات المقررات وإكراهات القسم. من جملة هذه المبادرات، انخراط الأكاديمية، سنة 2007، في برنامج دولي «جنيور أتشفمنت junior achievement» والذي يهدف إلى بث ثقافة المقاولة داخل المدرسة.

تجارب سابقة

قبل الخوض في هذا البرنامج العالمي وما هي قيمته المضافة لفائدة النظام التربوي، تجدر الإشارة إلى أن هذا البرنامج انطلق سنة 1919 في أمريكا لينتشر في باقي القارات. وهو موجود حاليا في 139 دولة عبر العالم منها 12 دولة عربية، و قد استفاد منه إلى حدود سنة 2007 ما يقارب 87 مليون طالب عبر العالم. و تمول أنشطته أزيد من 9000 شركة كبرى، إذ خصصت له سنة 2007 على سبيل المثال 266 مليون دولار أميريكي، ووضعت رهن إشارته 287491 مستشارا من أطرها يتطوعون للإشراف على أنشطة البرنامج وتأطير التلاميذ بالمؤسسات التعليمية.

كيف أرسيت التجربة في بلدنا ؟

كانت نقطة انطلاق المشروع بالمغرب يوم 26 أكتوبر 2007، عندما قررت مجموعة من الشركات الكبرى المغربية، ناهز عددها 29 آنذاك (31 حاليا)، عقد جمع عام تأسيسي للجمعية بحضور ممثلين عن هذا البرنامج من فرنسا وكندا وبلجيكا ومنسقة البرنامج على صعيد العالم العربي «إنجاز العرب»، وقد تمخض عن هذا اللقاء تكوين جمعية «إنجاز المغرب»، وتحديد أعضاء مكتبها المسير. ساهمت في أشغال هذا اللقاء، الذي انعقد تحت إشراف الرئيس المدير العام لإحدى المجموعات الاقتصادية و المالية الكبرى ببلادنا، السيدة كاتبة الدولة المكلفة بالتعليم المدرسي ومدير أكاديمية الدار البيضاء. وكانت الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين بالدار البيضاء قد ساهمت في الإعداد للمشروع واختيار المؤسسات التعليمية التي ثم انتقاؤها لاحتضانه.

وقد خصص مقر للجمعية وتم تعيين نائب منتدب للرئيس في شخص نذر حياته لخدمة التربية والتكوين، والذي يعمل بمعية

مجموعة من الأطر القارة على تفعيل البرنــامج والتخطيط لأنشطته، بتنسيق تام مع الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين ورؤساء المؤسسات ومستشاري الشركات المنخرطة في البرنامج.

عمليات الإنجاز

عندما اقترحت الجمعية الأم «جونيور أشفمنت junior achievement» برامج متعددة تهتم كلها بنشر ثقافة المقاولة لدى الشباب بالمؤسسات التعليمية، تم اختيار برنامج المقاولة «company program» لانطلاق التجربة في عامها الأول.

- يتم اختيار قسم بالثانوية ومنسق من ضمن مدرسيه ليشتغل مع إطار إحدى المقاولات الشريكة خلال سنة دراسية كاملة.
- تقوم جمعية «إنجاز المغرب» بتوزيع المستشارين، وهم أطر تقترحهم المقاولات الشريكة للإشراف على أنشطة البرنامج، وتنظم الجمعية دورات تكوينية بحضور خبراء في الميدان، وتزودهم بدلائل تمكنهم من احترام الجدولة الزمنية لمختلف الخطوات والإجراءات التربوية التي ينبغي أن يسلكها التلاميذ في التفكير في المنتوج أو الخدمة التي يودون إنجازها، وذلك انطلاقا من دراسة حاجيات السوق، ثم إنشاء المقاولة وهيكلتها، وانتقاء الإسم والرمز التجاري لها، وتكوين رأسمال، واختيار المونين للتزود بالمواد الخام، والقيام بحملات الإشهار، ومباشرة تنظيم عمليات البيع وضبط قواعد التخزين والمحاسبة، وصولا إلى توزيع الأرباح على المساهمين و تصفية الشركة في نهاية السنة الدراسية.
- تزود الجمعية التلاميذ بدليل حول تنظيم المقاولة ونماذج من الوثائق التي تستعمل في مختلف العمليات المرتبطة بنشاط الشركة، كالفواتير وسندات الطلب والتواصيل الخاصة بالأسهم و بطاقات عن اختصاصات المديريات بالشركة، إلى غير ذلك.
- تقدم الشركة التلاميذية، ممثلة في رئيسها أو رئيستها بمعية مديري القطاعات، أمام لجنة تحكيم تتكون من رجال ونساء عالم المال والاقتصاد وممثل عن قطاع التربية الوطنية، عرضا حول مراحل إنشاء المقاولة ونتائج الاستغلال والمشاكل التي عرفتها والعراقيل التي صادفتها، والحلول التي تم اللجوء إليها لتجاوزها والأرباح التي حققتها، والأنشطة التي نظمتها في إطار الأعمال الاجتماعية للمقاولة ومآل الأرباح التي جنتها.
- تنظم خلال هذه المنــافسة أروقة تعرض فيها المقــاولات التلاميذية منتوجـها أو خدماتها أمام الجمهور. و يخضع التقويم من طرف لجنة التحكيم لمعايير دقيقة معلن عنها مسبقا.
- تنظم في اليوم الموالي أمام جمهور من مسيري المقاولات والأساتذة والتلاميذ، وبحضور المسؤولين من رجال التربية والأعمال، حفل تقدم فيه المقاولات التي فازت بالرتب الأولى إنجازاتها. و تخصص للأوائل جوائز تقديرية.

تمثل المقاولة التلاميذية الفائزة بالمرتبة الأولى المغرب في المنافسات الإقليمية التي تجري على صعيد العالم العربي تحت إشراف «إنجاز العرب». وقد مثل المغرب عن سنة 2007-2008 فريق من ثانوية الجولان بالمحمدية يتكون من ستة تلاميذ مصحوبين بمؤطرهم والأستاذ المنسق، وحاز المغرب في هذه المسابقة التي نظمت ببيروت، بحضور كبار المسؤولين الحكوميين اللبنانيين، بجائزة «التجديد»، كما كان ضمن الثلاث الأوائل بالنسبة للجائزتين الآخريين.

أما بالنسبة للسنة الدراسية 2008-2009، فقد فازت ثانوية الشريف الإدريسي من أكاديمية الرباط. وستمثل المغرب في المنافسة التي ستجري أطوارها بالكويت في تاريخ سيحدد فيما بعد.

تصدر جمعية «إنجاز المغرب» مجلة إلكترونية شهرية توجه الى كل المهتمين بالمشروع، تعرف فيها بأنشطتها وبمستجداتها.

تعمل جمعية «إنجاز المغرب» حاليا في إطار إرساء هذا البرنامج ونشره، على توفير الشروط التي تمكن من تحقيق أهدافه، وذلك بالعمل على :

- تعبئة المزيد من المقاولات الوطنية لتنخرط في المشروع وتساهم بأطرها في تدبير الأنشطة على مستوى المؤسسات التعليمية، وهذا ما سيمكن من تعميم البرنامج ليستفيد منه أكبر عدد من الثانويات، سواء بالدار البيضاء والرباط حاليا، أو بالجهات الأخرى في المستقبل القريب.
- العمل على تكييف العدة البيداغوجية للبرنامج مع واقع بلادنا، بطبع دلائل جديدة تأخذ بعين الاعتبار المصطلحات المستعملة في عالم المال والاقتصاد بالمغرب. ويتم إنجاز هذا العمل من طرف فريق الجمعية بتعاون مع إحدى دور النشر التي تساهم في البرنامج بأريحية كبيرة.
- التنسيق مع الأكاديمية، كما كان الحال دائما، في اختيار المؤسسات التعليمية وضمان انخراطها والعمل على إدراج أنشطة «إنجاز المغرب» ضمن مكونات الحياة المدرسية لتجد مكانها في استعمال الزمن الخاص بالتلاميذ والحجرات وفي جدول حصص الأستاذ المنسق.

بحلول الموسم الدراسي الحالي 2009-2010، تدخل هذه التجربة سنتها الثالثة.لقد عرفت السنة الثانية إدخال برنامج جديد يتعلق بالمعاملات البنكية في ثمان مؤسسات تعليمية بالدار البيضاء «banks in action»، وسينتقل عدد المستفيدين من هذه الأنشطة خلال هذه السنة إلى 24 ثانوية تأهيلية جلها بالدار البيضاء.

يهتم هذا البرنامج بالمعاملات البنكية ؛ إذ يساعد في البداية على التعرف على النشاط البنكي وكيفية اشتغاله، ومنتجاته، والمهن المرتبطة به، والتحكم في المصطلحات المستعملة في القطاع، قبل التوغل في الجانب التسييري للبنك، والقيام بعمليات السلف وتحديد قيمة الفائدة والعمل على تنمية البنك الافتراضي في جو تتنافس فيه مجموعات مكونة من ستة تلاميذ. ويستعين البرنامج بألعاب بيداغوجية مستلهمة من العالم البنكي. يتم الاحتكام في تقويم النتائج واختيار أحسن بنك وترتيب الفرق إلى برنامج خاص مفتوح أمام المشاركين عبر الانترنيت.

تنظم سنويا على الصعيد الوطني منافسات تشارك فيها الفرق الفائزة في كل مؤسسة تعليمية.

يتم التحضير حاليا لإدخال برنامج ثالث موجه إلى الأقسام النهائية من التعليم الإعدادي، يدوم يوما كاملا يتعرف فيه التلاميذ على مراحل إحداث الشركة، واستعمال مواد وأدوات لإنتاج سلعة تحدد من طرف زبون افتراضي. وتعمل المقاولات التلاميذية على إنتاجها باستعمال مواد بسيطة تباع بدكان داخل القسم، وتحديد سعرها والتنافس على بيعها تحت إشراف منشط يكون لهذا الغرض.

لقد كان لحماس المستشارين ممثلي الشركات الشريكة الوقع الحسن على التلاميذ، إذ يرى التلاميذ في هذه الأطر الشابة مثالا يحتذى، بالإضافة إلى إعجابهم بكفــاءتهم، وحسهم الوطني، وجدهم وهم يؤدون خدمة لفائدة التربية والتكوين.

آفاق التجربة

من البديهي أنه يصعب الحكم على نتائج برنامج يدخل عامه الثالث بحلول الموسم الدراسي الحالي. إلا أن الدراسات التي أنجزت على الصعيد الدولي تؤكد أن 30 % من المستفيدين من البرنامج ينشئون مقاولاتهم عند بلوغهم 25 سنة من عمرهم. هذا يعني أنهم تشبعوا بثقافة المقاولة واقتنعوا أن الأمر لا يتعلق بموهبة بقدر ما هو مبادرة وجد واجتهاد مدعوم بتكوين. وهنا يمكن أن نستحضر النتائج المتواضعة للبرنامج الوطني «مقاولتي»، والقاضي بإحداث 30000 مقاولة في بلادنا رغم ما صاحب الإعلان عنه من إجراءات قانونية وإدارية وتسهيلات بنكية. وقد يعود السبب إلى غياب الثقافة المقاولاتية لدى شبابنا، وتخوفهم من ولوج عالم يجهلون عنه كل شيء، وإبعادهم بدون مبرر لفكرة التشغيل الذاتي. لقد وضعت جمعية «إنجاز المغرب» في مخططاتها تكوين 60000 شاب وشابة خلال السنوات الخمس المقبلة، مساهمة منها بكل تواضع في مخططات التنمية لبلادنا.

كما نلاحظ أن جميع الجهود المبذولة لتوجيه التلاميذ إلى الشعب التقنية لم تعط أكلها، بل حتى الموجهين إلى الجدع المشترك التكنولوجي غالبا ما يغيرون وجهتهم إلى الشعب العلمية في السنة الأولى من البكالوريا، وهكذا، تبقى نسبة التعليم التقني ضعيفة لا تتجاوز 5 % من مجموع تلاميذ الثانوي التأهيلي في بلد نام، حاجياته في هذا المجال كبيرة حالا ومستقبلا.

أما من الناحية التربوية، فمزايا البرنامج كثيرة، ويمكن ملاحظتها من خلال تصرفات التلاميذ. فالعمل الجماعي يعودهم على حسن الإنصات لبعضهم البعض، واعتماد الحجة في الإقناع، والامتثال للقرارات الجماعية التي تتخذ بشكل ديمقراطي. وهذا يتطلب كذلك الجرأة في الخطاب ومواجهة الجمهور، وينمي كفايات التواصل، ويكسبهم الثقة في النفس، كأن نجد مثلا ثانوية قروية منتوجها الحناء المعطرة، تنظم رحلة من الدارالبيضاء إلى تاونات لزيارة المركز المغربي للنباتات الطبية وتحصل على شهادة تضمن صحة المقادير وجودة الأعشاب المستعملة في المنتوج ؛ أو كأن نجد مقاولة تلاميذية تفكر في عرض منتوجها على اللجنة الجهوية للتنمية البشرية لكي تستفيد منه إحدى جمعيات المجتمع المدني ؛ أو أن تعطى كلمة الختم لتلميذة مغربية في منافسات لبنان وترتجل خطابا نال إعجاب الجمهور الحاضر، هذه كلها علامات نضج تبشر بالخير.

ختم هذا المقال سيكون بما قالته إحدى التلميذات، وهي تنهي عرضها أمام لجنة التحكيم : «بالإضافة إلى استفادتي الكبيرة من هذا البرنامج في ترسيخ بعض المفاهيم التي كانت نظرية فقط، يمكن أن أقول أن خلق مقاولة كان بالنسبة لي حلما بعيد المنال وأصبح اليوم في حكم الممكن».

مفاهيم مفتاحية

إعداد : هيئة التحرير

- التربية
- البيداغوجيا
- الديداكتيك
- المثلث البيداغوجي
- التعاقد البيداغوجي

يتضمن هذا الركن تعريفات مقتضبة لبعض المفاهيم ذات الصلة بمواد العدد. وهي تعريفات إجرائية لا تدعي الإحاطة بمختلف أبعاد المفاهيم المدرجة في هذا الباب، ولا تغني عن ضرورة البحث في الدلالات والأبعاد المختلفة لها.



التربيــة

تشترك تعريفات التربية في مجموعة من الخصائص العامة والأساسية، هي :

- التأكيد على أن التربية خاصة بالنوع الإنساني ؛
- اعتبارها فعلا يمارسه كائن على آخر وبصفة أخص من طرف راشد على صغير، أو من طرف جيل بلغ درجة النضج على الجيل اللاحق به ؛
- التأكيد على أن غرض التربية هو، بالأساس، مساعدة الأفراد على اكتساب وتنمية مجموعة من الاستعدادات العامة. وبالنسبة لعالم الاجتماع الفرنسي «إميل دوركهايم»، فإن التربية هي العمل الذي تمارسه الأجيال الراشدة على الأجيال التي لم تنضج بعد من أجل الحياة الاجتماعية، ويكون الهدف منه تنمية طائفة من الأحوال الجسدية والفكرية والخلقية لدى الطفل، والتي يتطلبها منه المجتمع السياسي في جملته، وتتطلبها البيئة الخاصة التي يعد لها بوجه خاص.

البيــداغــوجيــا

تعد البيداغوجيا إحدى تخصصات التربية وفرعا من فروعها، وهي في معناها الحصري الطريقة التأملية والمؤسساتية لتعليم معرفة أو اكتساب مهارة. وتتبلور فعاليتها أساسا داخل فضاء المدرسة. وهي تشير إلى عملية التفكير حول الغايات والأهداف التربوية العامة، وحول الوسائل والمناهج والعلاقات التربوية التي تمكن من تحقيق تلك الأهداف جزئيا أو كليا. كما قد تشير إلى سلوك المدرس التربوي بكل جوانبه المنهجية أثناء قيامه بتنفيذ فعل تربوي محدد، متصل بنظرية تربوية ما. ويمكن التمييز بين استعمالين للفظ بيداغوجيا وهما :

- كون البيداغوجيا بمثابة نشاط معرفي، قوامه تفكير فلسفي وسيكولوجي في غايات وتوجهات الأفعال المطلوب ممارستها في وضعية التعليم أو التربية على الطفل أو الراشد أو بواسطتهما. وتندرج ضمن هذا التصور مثلا، مبادئ التبسيط والتدرج والمنافسة.
- كونها بمثابة نشاط عملي، يتضمن مجموع تصرفات المدرس والمتعلمين داخل القسم. وبهذا، يمكن تعريف البيداغوجيا باعتبارها اختيار طريقة ما في التدريس أو إجراءات وتقنيات معينة وتوظيفها بارتباط مع وضعية تعليمية.

استند التمييز بين البيداغوجيا والتربية لدى معظم الباحثين على التمييز بين طبيعة أبحاث كل منهما ونوعية مقاربتهما للأنشطة التعليمية. فالبيداغوجيا، حسب أغلب تعريفاتها، هي بحث نظري، أما التربية فهي ممارسة وتطبيق.

الديداكتيك

يهتم الديداكتيك بطرق التدريس، ويهدف إلى البحث عن الممارسات البيداغوجية التي تساعد المتعلم على التحكم في المعارف والمهارات التي هو بصدد تعلمها. فهو إذن دراسة علمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يعيشها المتعلم لبلوغ هدف عقلي أو وجداني أو حسي حركي، حيث يتعين على هذا المتعلم لعب الدور الأساسي. بمعنى أن دور المدرس هو تسهيل عملية تعلم التلميذ بتصنيف المادة التعليمية تصنيفا يلائم حاجات التلميذ وتحديد الطريقة الملائمة لتعلمه، وتحضير الأدوات الضرورية والمساعدة على هذا التعلم. ويرى «لوجوندر» Legendre بهذا الصدد، أن الديداكتيك مرتبطة بما يأتي :

- كل ما هو مدرسي منظم لغرض التعليم ؛
- كل ما يتعلق بتخطيط التعليم مثل أي سيرورة ديداكتيكية ؛
- كل ما يساعد على التعليم (وسائل ديداكتيكية) ؛
- كل ما يسهل التعليم والتعلم (برهنة ديداكتيكية).

المثلث البيداغوجي

«يمكن تحديد الوضعية البيداغوجية بوصفها مثلثا يتكون من ثلاثة عناصر هي : المعرفة والمدرس والتلاميذ» (جان هوساي).

وتقتضي معالجة قضايا التعليم والتعلم من منظور ديداكتيكي، تحديد العلاقة البيداغوجية بين الأقطاب الثلاثة المذكورة. كما تتحدد طبيعة الفعل البيداغوجي من خلال نوعية العلاقات القائمة بين هذه العناصر الثلاثة، والمكانة التي يحتلها كل واحد منها في عملية التعليم. وتحيل علاقة المدرس بالمعرفة على العمل الديداكتيكي ؛ أي على كيفية تدريس مادة أو مواد معينة. بينما تشير علاقة التلميذ بالمعرفة إلى استراتيجيات وأساليب التعلم. أما العلاقة بين المدرس والتلميذ، فإنها تحدد طبيعة العلاقة البيداغوجية.

وعلى أساس المكانة التي يحتلها كل عنصر من هذه العناصر في العملية التعليمية التعلمية، يمكن التمييز بين بيداغوجيا متمركزة حول المعرفة، وأخرى متمركزة حول الأستاذ، وثالثة متمركزة حول التلميذ كما هو الحال في البيداغوجيا الحديثة.

لقد تطور التفكير في علاقة التلميذ بالمعرفة، بسبب تصور البيداغوجيا التقليدية السلبي للتلاميذ باعتبارهم مجرد ذوات محايدة قابلة للشحن بالمعلومات. وفي مقابل ذلك، انطلق الديداكتيك من كون التلاميذ ليسوا علبا فارغة، بل إنهم يشاركون في بناء تعلمهم على أساس معارفهم المكتسبة من قبل، داخل وخارج المؤسسة المدرسية.

يتعلق الأمر، بخصوص علاقة المدرس بالمعرفة، بالمضامين التي يتم تعليمها، والتي تحددها البرامج والتوجيهات الرسمية والكتب المدرسية. ويدمج المدرس هذه المعطيات بطريقته كنقطة انطلاق، حيث يمارس عليها عملية تحويل بغرض إعادة بنائها وفق ما تقتضيه حاجيات المتعلم.

أما علاقة المدرس بالتلميذ، فتندرج في إطار ما يعرف بالتعاقد البيداغوجي الذي يتم بين هذين الطرفين في غالب الأحيان، الذي يقنن، بطريقة مضمرة، وضعيات التعليم، ويحيل على منتظرات الطرفين معا وعلى عادات وآليات مدرسية ضمن فعل تواصلي متعدد الأبعاد.

هكذا، يمكننا تأطير العلاقة بين هذه الأقطاب (مدرس، تلميذ، معرفة)، وفق ثلاثة مستويات نوجزها كما يلي :

- مستوى متعلق بموضوع المعرفة وطبيعتها ؛
- مستوى متعلق بشروط امتلاك المتعلم للمعرفة ؛
- مستوى يخص تدخلات المدرس وعلاقته بالمعارف.

التعاقد البيداغوجي

إجراء بيداغوجي مقتبس من ميدان التشريع والصناعة، يقوم في إطار العمل التربوي على اتفاق تعاقدي بين طرفين هما المدرس والتلميذ. وينبني هذا الاتفاق على مفاوضة بينهما حول متطلبات المتعلم، وأهداف التعليم، وواجبات كل طرف وحقوقه، وأهداف ومرامي عملية التعليم والتكوين (ميالاري).

ينبني التعاقد البيداغوجي على المراحل المتتالية الآتية :

- الإخبار ؛ ويلزم أن يكون مشتركا بين المتعاقدين ومتعلقا بالبرامج والأهداف وبمدة الإنجاز ؛ الخ... ؛
- الالتزام ؛ أي إبراز مساهمة كل طرف في الالتزام ببنود العقد خلال إنجازه ؛
- الضبط ؛ ويتعلق الأمر بتدبير سير العمل ومراجعته من قبل المتعاقدين ؛
- التقويم ؛ وهو مرحلة فحص مدى تحقق أهداف التعاقد.



مستجدات التربية والتكوين



أنشطة المجلس الأعلى للتعليم

مشاريع ، دراسات وآراء

مشاريع ودراسات منجزة

- إصدار رأي المجلس الأعلى للتعليم في موضوع «واقع التربية غير النظامية ومحاربة الأمية وآفاقها».
- اقتراح مشروع يسهم به المجلس في تطوير مهنة ومهام التفتيش التربوي.

مشاريع ودراسات قيد الإنجاز

- مشروع مقترحات المجلس في شأن إعداد تصور جديد للارتقاء بهيئة ومهنة التدريس والتكوين ضمن مشروع شامل للمجلس، يستهدف من خلاله الإسهام في النهوض بأدوار الفاعلين التربويين : المدرسين، المفتشين، المكونين، أطر الإدارة التربوية ...
- مشروع مقترحات حول سبل الرفع من كفايات التمكن من اللغات في المنظومة الوطنية للتربية والتكوين، تدريسا وتعلماً.
- مشروع مقترحات المجلس حول التعليم والتكوين الخصوصي.
- مشروع مقترحات المجلس حول إطار عمل وطني للشراكة المؤسساتية من أجل المدرسة المغربية.
- مشروع مقترحات يسهم بها المجلس في تطوير نظام الأقسام التحضيرية وسلك التبريز.

أنشطة الهيئة الوطنية لتقويم منظومة التربية والتكوين

- إصدار أطلس المنظومة الوطنية للتربية والتكوين لسنة 2009.
- استكمال المحاور التفصيلية للتقرير الثاني للمجلس الأعلى للتعليم حول حالة منظومة التربية والتكوين وآفاقها لسنة 2010.
- تقدم إنجاز الدراسات الموضوعاتية المندرجة في إطار تقرير سنة 2010 : التوجيه ؛ الدعم الاجتماعي ؛ التعليم العالي ؛ التفتيش التربوي.
- أجرأة آليات التقويم في إطار مشروع التحسين المستمر لجودة المؤسسات المدرسية على مستوى 19 ثانوية تأهيلية ضمن العينة التجريبية ووضع شبكة من 124 مؤشرا.
- التحضير لإنجاز البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي برسم سنة 2011 : سيهم البرنامج في تجربته الثانية تقويم مكتسبات تلامذة الجذع المشترك للتعليم الثانوي التأهيلي.

مستجدات الجامعة المغربية

توقيع 17 عقدا لتنمية الجامعة المغربية

• تم التوقيع، تحت الرئاسة الفعلية لصاحب الجلالة الملك محمد السادس، بأكادير يوم 6 أكتوبر 2009، على 17 عقدا لتنمية الجامعة المغربية، بين الحكومة، ورؤساء الجامعات المغربية، والمركز الوطني للبحث العلمي والتقني والمكتب الوطني للأعمال الجامعية الاجتماعية والثقافية.

تندرج هذه العقود في إطار تفعيل البرنامج الاستعجالي 2009-2012 الذي يتوخى تحقيق الأهداف الآتية : توسيع وتأهيل المؤسسات، مواءمة برامج التكوين لحاجات التنمية القطاعية، تحسين المردودية الداخلية والخارجية للمنظومة، إنعاش البحث العلمي، تحسين الخدمات الاجتماعية للطلبة، تقوية كفاءات الأساتذة الباحثين والموظفين الإداريين.

ارتكزت المنهجية المعتمدة في صياغة عقود تنمية الجامعة المغربية على ثلاثة مبادئ ناظمة تتمثل في : ترسيخ الاستقلالية، وتوطيد المهنة، ونهج التعاقدية.

التزامات 15 جامعة

تطوير العرض

• تنمية قدرة الاستيعاب الجامعي
• إعادة تأهيل وصيانة المؤسسات الجامعية
• ملاءمة التكوين للحاجات التنموية
• مسالك جامعية للتربية
• محاربة الانقطاع والهدر الجامعي
• تحسين فرص تشغيل الخريجين

النهوض بالبحث العلمي

• الرفع منه وتنويعه
• ضمان موارد قادرة لتمويله
• النهوض بالتعاون الدولي في مجال البحث العلمي

تنمية قدرات موظفي التعليم

• وضع نظام مندمج للتكوين المستمر

التزامات الدولة

تخصيص 12.6 مليار درهم للتمويل منها :

• 8.2 مليار درهم كميزانية للتسيير (دون الأجور)
• 4.4 مليار درهم كميزانية للإستثمار
• إحداث 2400 منصب مالي لتلبية حاجات التأطير
• مصاحبة الجامعات باعتماد التدابير القانونية المطلوبة

التزامات المركز الوطني للبحث العلمي

• الرفع من الاستغلال السنوي لقدرات البنية التحتية الداعمة للبحث العلمي كالمعهد المغربي للإعلام العلمي والتقني
• تحسين خدمات التحاليل التي تقدمها من طرف وحدات الدعم التقني للبحث العلمي
• تنمية البحث داخل وحدات خاصة
• التثمين السوسيواقتصادي لنتائج البحث
• تطوير كفاءات التدبير

التزامات المكتب الوطني للأعمال الجامعية الاجتماعية والثقافية

- إعادة تأهيل وصيانة وتجهيز الأحياء الجامعية
- توسيع شبكة الاستقبال
- الرفع من عدد الطلبة الممنوحين
- التنشيط الرياضي والثقافي
- تقوية الشراكات مع الجهات
- إعطاء تكوين هادف للإداريين

آليات المتابعة والتقويم لتفعيل هذه العقود تستوجب

- مصاحبة ودعم الجامعات من أجل تفعيل البرنامج الاستعجالي
- تتبع الإنجازات من خلال إنشاء بنية وطنية وإحداث بنية داخلية على مستوى كل جامعة، بكل من المركز الوطني للبحث العلمي والتقني والمكتب الوطني للأعمال الجامعية الاجتماعية والثقافية
- الافتحاصات والتقارير المرحلية والسنوية

مستجدات التعليم المدرسي

دخول مدرسي

صاحب الجلالة يعطي بمراكش انطلاقة الموسم الدراسي 2010-2009

أعطى صاحب الجلالة الملك محمد السادس، يوم الأربعاء 9 شتنبر 2009، بالمدرسة الابتدائية الجبل الأخضر بمدينة مراكش، انطلاقة الموسم الدراسي 2009-2010، تحت شعار: «جميعا من أجل مدرسة النجاح».

شراكة

توقيع اتفاقية إطار لتوفير حواسيب محمولة مرتبطة بالأنترنيت لفائدة مديري المؤسسات التعليمية :

أبرمت وزارة التربية الوطنية يوم 16 شتنبر 2009 بالرباط، اتفاقية إطار مع بعض الفاعلين الاقتصاديين في مجال الاتصالات. تهدف هذه الاتفاقية إلى توفير حواسيب محمولة وطابعات وبرانم معلوماتية مع ربطها بشبكة الأنترنيت لفائدة مديري المؤسسات التعليمية.

اليوم الوطني الأول لجمعيات آباء وأمهات وأولياء التلميذات والتلاميذ

احتفاء باليوم الوطني لجمعيات آباء وأولياء التلميذات والتلاميذ، نظمت وزارة التربية الوطنية يوم الأربعاء 30 شتنبر 2009، بالرباط، مائدة مستديرة حول «ميثاق العلاقات بين جمعيات آباء وأمهات وأولياء التلاميذ والمؤسسات التربوية»، حضرها ممثلو الجمعيات وفاعلون تربويون ومسؤولون من الإدارة المركزية بالرباط، تم خلالها تسليط الضوء على العلاقة التي تجمع المدرسة بجمعيات آباء وأمهات وأولياء التلميذات والتلاميذ.

مستجدات التكوين المهني

وضع نظام لتأهيل هيئات الاستشارة والتكوين في مجال التكوين أثناء العمل، يمكن من الاعتراف بقدراتها المهنية في مجال معين للكفاءات.

تتجلى أهداف هذا النظام في :

- مساعدة المقاولات على انتقاء هيئات الاستشارة والتكوين ؛
- تنمية الكفاءات الوطنية في مجال الاستشارة والتكوين أثناء العمل ؛
- الرفع من جودة الخدمات التي تقدمها من طرف هيئات الاستشارة والتكوين في مجال التكوين أثناء العمل.

يغطي نظام تأهيل المتدخلين في التكوين أثناء العمل مجالات الكفاءات التالية :

مجال الخبرة	مجال الكفاءات
التحليل الاستراتيجي	• تحديد الحاجات من الكفاءات
هندسة التكوين أثناء العمل	• تحديد الحاجات من التكوين
تدبير الموارد البشرية	• إعداد وإرساء أدوات تدبير الموارد البشرية
	• هندسة التدبير التوقعي للمهن والكفاءات
تدبير الجودة	• حصيلة الكفاءات
التكوين	• إرساء منهجية الجودة
	• محو الأمية الوظيفية
	• التكوين الأفقي
	• التكوين التقني حول المهن

انطلقت العملية الأولى للتأهيل في أبريل 2009، حيث يتم حاليا تقويم طلبات التأهيل التي تقدمها 148 هيئة للاستشارة والتكوين تهم حوالي 900 خبير.

استمـارة تقـويـم

يسعد هيئة التحرير أن تضع رهن إشارة القراء الكرام هذه الاستمارة التقويمية قصد تمكينهم من إبداء رأيهم بخصوص مستوى "دفاتر التربية والتكوين"، والإسهام بملاحظاتهم واقتراحاتهم في تحسين أدائها شكلا ومضمونا :

	ممتاز 1	جيد جدا 2	جيد 3	متوسط 4	دون المتوسط 5
الشكل والإخراج					
الحجم (عدد الصفحات)					
توقيت الصدور					
المحتوى العام					
اختيار الأبواب					
ترتيب الأبواب					
موضوع ملف العدد					
مستوى المقالات					
شهادات					
تجارب متميزة					
مفاهيم مفتاحية					
مستجدات التربية والتكوين					
مدى استجابة مواضيع العدد لانتظارات القارئ					

هل أنت راض(ية) بصفة عامة عن مستوى "دفاتر التربية والتكوين" :

راض(ية) جدا ☐ راض(ية) ☐ غير راض(ية) ☐

ملاحظات عامة واقتراحات

....

....

....

....

....

....

*المرجو إرسال هذه الاستمارة بعد تعبئتها على العنوان التالي :

دفاتر التربية والتكوين، المجلس الأعلى للتعليم، المجمع الإداري لمؤسسة محمد السادس للنهوض بالأعمال الاجتماعية للتربية والتكوين، جناح 2أ، شارع علال الفاسي، مدينة العرفان، الرباط، ص.ب 6535 ؛ الرباط – المعاهد.

رقم الفاكس : 12 46 77 37 05

البريد الإلكتروني : dafatir@cse.ma

Formulaire d'évaluation *

Le comité de rédaction a la plaisir de mettre à la disposition des lecteurs le présent formulaire d'évaluation, afin qu'ils puissent exprimer leur avis sur les «Cahiers de l'éducation et de la formation» et contribuer par leurs remarques et suggestions à leur amélioration, tant au niveau de la forme qu'à celui du contenu.

	Excellent 1	Très bien 2	Bien 3	Moyen 4	Médiocre 5
Forme et conception graphique					
Taille (nombre de pages)					
Timing de publication					
Contenu général					
Choix des rubriques					
Agencement des rubriques					
Sujet du dossier					
Niveau des articles					
Témoignages					
Expériences réussies					
Concepts clefs					
Nouvelles de l'éducation-formation					
Degré de satisfaction des attentes					

Etes vous satisfait(e), de manière générale, du niveau des «Cahiers de l'Education et de la Formation» :

Très satisfait(e) ☐ Satisfait(e) ☐ Non satisfait(e) ☐

Remarques générales et suggestions

....

....

....

....

....

....

* Merci de retourner le présent formulaire une fois rempli à l'adresse suivante :
Complexe administratif de la Fondation Mohamed VI de Promotion des Œuvres Sociales de l'Education-Formation, Aile A 2
Avenue Allal El Fassi – Madinat Al Irfane, Rabat, B.P. : 6535 Al Irfane – Rabat
Fax : 05 37 77 46 12
E-mail : dafatir@cse.ma

méthodologiques qui leurs sont propres. Cependant, malgré cette complexité, il serait nécessaire d'engager des études approfondies pour défricher ce domaine peu exploré. Les résultats des recherches actuelles ne semblent pas suffire pour optimaliser l'exploitation didactique des relations éducatives et permettre par voie de conséquence, une amélioration du système d'éducation - formation. Pourtant, le Maroc dispose de chercheurs capables de mener à bien des entreprises de recherches visant l'amélioration de notre système éducatif.

BIBLIOGRAPHIE

- BACHELARD, G. [1972]. La formation de l'esprit scientifique : Contribution à une psychanalyse de la connaissance scientifique. Paris : J. Vrin.
- BANDURA, A. [1980]. **L'apprentissage social**. Bruxelles; Mardaga.
- BANDURA, A. [1986]. **Social foundations of thought and action**. Prentice-Hall, Engelwood Cliffs.
- HULIN, N. [1992]. Une question lancinante : comment former à l'enseignement des sciences. In Sciences à l'école : les raisons du malaise, **Sciences et Vie**, n° 180, p: 36-45.
- MELHAOUI, M., El HAFID L., AMAMOU, B. & HAMMOUTI, A. [2004]. L'échec à l'université Marocaine : bilan des principales causes et attentes de la pédagogie universitaire.
- Dans AIPU. Actes du 21e Congrès international de l'AIPU du 3 au 7 mai. **Publication de l'université Cadi Ayyad**, Marrakech (Maroc), p: 22-23.

Dans un contexte mondial et national en évolution, le domaine de la formation à l'enseignement est devenu un champ d'une très grande complexité et on croit qu'on n'a pas suffisamment cherché à approfondir les idées théoriques directrices qui fondent les pratiques de formation développées actuellement. Il y a donc nécessité et besoin de revoir la formation à l'enseignement à la lumière des changements actuels et des données théoriques et pratiques établies par les recherches didactiques et pédagogiques. On pense que des domaines connexes à la problématique de formation qui inspirent des pratiques de formation, moyennant des réflexions orientées, n'ont pas été suffisamment analysés pour déduire des implications didactiques de formation ainsi que des transpositions possibles vers le champ de la formation. De plus, il y a nécessité d'approfondir et de mettre en évolution des concepts didactiques en œuvre afin de faciliter l'analyse et l'amélioration des pratiques de formation pouvant développer la capacité du futur enseignant relativement à l'instauration et à l'exploitation des relations pédagogiques.

Des activités de modélisation des pratiques de formation sont un exercice clé pour comprendre les assises qui fondent les pratiques de formation actuelles et proposer de nouveaux procédés de formation visant le développement de compétences relatives à l'instauration et l'exploitation pédagogiques des relations éducatives. Ce type de recherche permettrait de cibler les obstacles associés à la manière de conceptualiser les idées clés de la formation à l'enseignement et fournir des assises solides pour permettre de continuer à participer à son développement.

En effet, dans un contexte évolutif et dynamique, le concept de relation éducative et pédagogique prendrait des significations différentes selon le contexte d'enseignement, les situations éducatives, les facteurs en jeu, les types d'intervention et les cadres théoriques mobilisés pour mettre en évidence une relation éducative ou pédagogique. Ce concept désignerait une notion floue difficile à délimiter du fait qu'elle est contextuelle et difficile à approcher. Le champ de connaissances relatif aux relations éducatives et pédagogiques renvoie à un domaine polyphonique, aux facettes multiples. Cette polyphonie rassemble une grande quantité de voix provenant d'aires disciplinaires des plus diversifiées, qui analysent les relations éducatives et pédagogiques à partir des approches théorico-

Une démarche pédagogique est susceptible de favoriser l'établissement de relations éducatives et pédagogiques favorables à l'apprentissage si elle permet :

- de mettre en confiance l'apprenant ;
- l'expression et la valorisation des savoirs préalables aux actions éducatives;
- l'explicitation des concepts et des objectifs scolaires nécessaires à la communication ;
- l'acceptation et la mise à profit des erreurs dans la construction du savoir scolaire.

Un autre facteur favorable à l'exploitation pédagogique des relations éducatives et pédagogiques au sein de la classe est celui souligné par Bandura[1980], [1986] ; et qui renvoie aux idées que se fait un individu de ses capacités à réaliser avec succès une tâche ou un ensemble de tâches. Ces idées renvoient à des mécanismes importants dans la régulation des comportements, lesquels déterminent la nature, la richesse et le degré d'exploitation des relations éducatives instaurées. Bien entendu, cette exploitation dépend des compétences professionnelles de l'enseignant à instaurer et à mettre à profit des situations didactiques appropriées à travers une exploitation pédagogique de ces relations éducatives et pédagogiques.

VII - 4 - Choix des supports didactiques

Le choix des supports didactiques détermine fortement certaines relations éducatives ou pédagogiques et, par voie de conséquence, favorise ou limite la portée pédagogique d'une séquence d'enseignement. Ainsi, les supports qui permettent l'instauration d'un débat et d'échanges entre pairs constituent un facteur favorable à l'établissement de relations éducatives favorables à l'apprentissage.

Conclusion

Les compétences professionnelles, relatives à l'exploitation didactique des relations éducatives, doivent être développées dans le cadre de la formation initiale et continue. Cependant, les formations dispensées actuellement ne semblent pas développer ces compétences à cause des programmes de formation en vigueur ou des difficultés manifestées par des formateurs pour concevoir des modules de formation aptes à développer des compétences relatives à l'exploitation pédagogique des relations éducatives en classe.

«clauses» aptes à opérer des changements significatifs au niveau de la formation à l'enseignement. D'une part, l'application des principes et des orientations de la Charte nationale de l'éducation et de la formation de 1999 ne semble pas modifier profondément ces pratiques bien ancrées de formation à l'enseignement, et d'autre part, la réforme de l'université engagée depuis l'année universitaire 2002-2003 semble avoir un impact très limité sur les procédés de formation en cours. Il y a également lieu de préciser que le recours récurrent à de telles pratiques peut être également expliqué par l'incapacité des formateurs à monter et à mettre à l'essai des pratiques novatrices de formation en rapport avec les façons d'instaurer et de gérer les relations éducatives et pédagogiques favorables aux apprentissages. Des recherches ciblées et poussées seraient nécessaires pour élaborer des théories et des modèles qui puissent permettre une lecture et une analyse des relations éducatives et pédagogiques qui marquent les contextes d'enseignement instaurés dans un cadre scolaire.

VII- 3 - Choix des démarches pédagogiques

La démarche pédagogique adoptée dans une séquence d'enseignement constitue un facteur déterminant dans l'échec ou la réussite du processus d'apprentissage. En effet, le choix judicieux d'une démarche peut établir des relations éducatives favorables à l'accomplissement de l'apprentissage. En fait, une stratégie axée sur les débats entre apprenants et enseignants inciterait l'apprenant à s'impliquer et à contribuer à la construction du savoir scolaire initié par l'enseignant. Une invitation à la collaboration à la leçon met l'élève en confiance et le motive pour communiquer avec les autres élèves ainsi qu'avec l'enseignant et pour instaurer une discussion pouvant mener à une construction collective du savoir scolaire. Une démarche pédagogique pertinente devrait permettre la mise en confiance de l'apprenant, la participation et l'expression de ces capacités et l'accroissement des possibilités de discussion. L'instauration de certaines relations éducatives implique la construction d'un répertoire commun de conceptions et l'explicitation de concepts nécessaires à une communication possible. on peut dire que certaines stratégies pédagogiques peuvent favoriser l'établissement de relations éducatives qui risquent de constituer des obstacles à l'apprentissage.

VII- 2 - la recherche pédagogique

Pour repérer, analyser et comprendre le fonctionnement et les facteurs d'évolution de ces relations éducatives et pédagogiques, il serait nécessaire d'engager des recherches pédagogiques et didactiques visant à élucider ces relations éducatives et pédagogiques. En effet, un effort théorique et conceptuel important doit être fourni pour élaborer des théories et modèles pour approcher ces relations éducatives. Cependant, il n'est pas aisé d'appréhender la dynamique complexe engendrée à travers une relation éducative qui elle même déclenche plusieurs processus interdépendants. Les problématiques considérées et les choix méthodologiques déterminent fortement la pertinence et la portée des résultats des recherches entreprises. Ainsi, des équipes de spécialistes pluridisciplinaires seraient nécessaires pour engager des recherches susceptibles de générer des données exploitables dans une perspective d'optimalisation des actions éducatives. De telles recherches peuvent contribuer à l'amélioration du système marocain d'éducation et de formation.

Les recherches futures doivent mettre au point des modalités d'analyse et d'intervention pédagogique capables de prendre en charge les aspects saillants de ces relations. Des recherches pouvant aider à voir comment ces relations favorisent ou entravent les processus d'apprentissage et à préconiser des modalités de gestion didactique de ces relations. Les recherches doivent générer des indices et des données qui peuvent aider à théoriser et à modéliser un champ de connaissances afin de mieux comprendre ces relations et faciliter leur prise en charge pédagogique. Ces recherches contribueront certainement à l'amélioration du système éducatif marocain et permettront, par voie de conséquence, une meilleure adéquation entre les compétences prescrites et les aptitudes requises par le marché du travail.

L'analyse et l'évaluation des programmes et des procédés de formation sont rarement retenus comme axes de recherches prioritaires dans la problématique générale de l'enseignement au Maroc. Le système d'éducation et de formation évolue exceptionnellement. Il est stabilisé à cause des pratiques classiques bien établies, des attitudes de résistance, des enjeux professionnels et des contraintes institutionnelles. La grande réforme de l'enseignement en cours comporte peu de

VII- Des conditions nécessaires pour une gestion pédagogique optimale des relations éducatives

En raison de l'importance des relations éducatives et pédagogiques au sein de la classe, il est nécessaire d'entreprendre des réflexions approfondies sur les modalités d'établissement et d'exploitation pédagogiques des relations éducatives et pédagogiques au sein de la classe.

VII-1- Formation à l'enseignement et obstacles liés aux relations éducatives et pédagogiques établies au sein de la classe

Une formation à l'enseignement ne doit pas se limiter à des propositions de «recettes d'enseignement», à des consignes de travail et à des postures pédagogiques à tenir en classe, mais devrait viser le développement de conduites de lucidité et d'esprit critique par rapport aux relations éducatives et pédagogiques. Ces postures permetteraient un repérage, une compréhension et une mise à profit optimale de ces relations éducatives et pédagogiques. Ces dispositions critiques et réflexives sont nécessaires pour que le futur enseignant puisse proposer des situations d'enseignement propices à l'apprentissage, constamment renouvelées, qui répondent aux besoins d'un contexte fortement déterminé par des relations éducatives et pédagogiques. Une formation par l'analyse pédagogique de situations concrètes d'enseignement représente un type de procédé de formation susceptible de développer de telles dispositions. Des séances de formation axées sur des débats animés par des experts avec des groupes d'enseignants professionnels et débutants constitueront une manière, parmi d'autres, pour former à la réflexion sur le sens et les retombées pédagogiques de l'exploitation de ces relations éducatives et pédagogiques.

Le développement des compétences disciplinaires et didactiques passe par une formation à l'enseignement de qualité qui n'est ni évidente ni facile à déployer. Il s'agit, en fait, d'un axe de recherche qui mérite un investissement important en termes de recherches et de budgets pour concevoir et mettre à l'essai de projets novateurs de formation à l'enseignement. Au Maroc, les changements relatifs à la formation sont rares et ponctuels, les réformes touchent principalement les programmes, les manuels scolaires, les filières, les procédés d'évaluation et les aspects institutionnels ou organisationnels.

Toutefois, une relation éducative ou pédagogique ne peut être considérée isolément, mais s'insère dans un réseau de relations marqué par des intrications intenses. Ce réseau de relations éducatives et pédagogiques est fortement influencé par le contexte et les facteurs extrascolaires qui peuvent générer une relation éducative, minimiser ou accentuer ses effets. Et toute tentative de compréhension d'une relation implique une analyse de l'ensemble du réseau de relations qui représente, en fait, la toile de fond à partir de laquelle chaque relation prend une signification singulière. L'étude de ces relations correspondrait souvent à des problématiques complexes qui exigeraient l'articulation de plusieurs cadres théoriques pour pouvoir approcher ce type de problématique. Des études multidisciplinaires de qualité pourraient fournir les éléments clés qui peuvent aider à construire des stratégies d'enseignement efficaces basées sur une gestion adéquate des relations éducatives au sein de la classe.

V- Des obstacles à l'apprentissage liés aux relations éducatives et pédagogiques au sein de la classe

L'impact limité des actions éducatives menées peut être expliqué, en partie, par un certain nombre d'obstacles à l'apprentissage. Dans le présent article, il est question essentiellement des obstacles liés aux différentes relations éducatives et pédagogiques instaurées en classe. Cependant, il n'est pas toujours aisé de discerner et de mettre en évidence ces relations. En effet, certaines relations sont évidentes et facilement observables. D'autres doivent être considérées et perçues à travers une idée, une problématique ou une théorie.

VI- Les origines possibles des obstacles liés aux relations educatives et pédagogiques

De plus en plus, un consensus existe autour du fait que c'est l'apprenant qui structure, organise et construit ses connaissances ; il change de culture et procède à un dépassement d'obstacles [Bachelard, 1972]. L'engagement d'enseignants dotés de compétences disciplinaires et didactiques est la condition *sine qua non* pour développer ce contexte didactique favorable à l'apprentissage; d'où la nécessité de concevoir des projets de formation innovants susceptibles de développer ces compétences chez le futur enseignant afin de préparer les conditions d'un enseignement de qualité en rapport avec les objectifs de développement.

prétendre à une catégorisation fermée dans laquelle toutes les relations possibles seraient présentées. Ainsi, une relation doit être considérée et perçue, à travers une problématique d'apprentissage, comme une finalité d'enseignement ou une théorie qui autorise une mise en relation entre deux ou plusieurs éléments du système d'enseignement. Cette relation sera nommée relation éducative et pédagogique qui constitue un facteur important pour comprendre l'instauration, le déroulement et l'impact d'une situation d'enseignement.

A travers des relations éducatives et grâce à des interventions pédagogiques ciblées, l'apprenant opère des transformations de soi et de ses rapports aux autres. Des situations éducatives où l'apprenant subit passivement ces relations ne favoriseront pas les apprentissages. En effet, le rôle de l'enseignant à long terme consiste à aider l'apprenant à vivre ses relations éducatives de façon active et intelligente. Une telle compétence de la part de l'apprenant l'incite à prendre en charge son propre apprentissage en cherchant les informations et les sens qui favorisent un tel apprentissage. Toute situation d'enseignement implique des interactions nécessaires pour qu'il y ait apprentissage. Le nombre et la nature des interactions sont des facteurs importants à la réalisation des apprentissages. Ces facteurs sont liés à la nature et à la façon de gérer les relations éducatives qui s'établissent entre l'apprenant et l'autre pôle (pair, enseignant, savoir, aide didactique,... etc) de la situation éducative. Bien entendu, il n'y a pas que les facteurs cognitifs qui interviennent dans ces relations. D'autres facteurs comme la motivation, la valorisation des acquis préalables et les facteurs extrascolaires sont aussi des déterminants puissants de la nature et de l'évolution des relations éducatives et pédagogiques qui s'instaurent dans une situation d'enseignement.

De ce fait, il y aurait des relations explicites, implicites ou insaisissables selon la préoccupation éducative et le cadre théorique qui permettraient ou non la considération de la relation éducative ou pédagogique. En réalité, une relation serait contextuelle et ne désignerait non pas un fait concret mais plutôt une construction conceptuelle qui constituerait un outil important pour comprendre les facteurs qui favorisent ou limitent les retombées pédagogiques des actions éducatives menées.

de l'apprentissage. Cependant, avant de poser cette question, il serait souhaitable d'expliciter la signification des relations éducatives et pédagogiques dans un contexte scolaire.

On peut dire que ces relations s'établissent entre les pôles importants d'une situation scolaire, à savoir:

- l'enseignant,
- le savoir scolaire,
- l'apprenant.

Une relation éducative ou pédagogique peut s'établir entre deux ou plusieurs pôles; relation particulière qui pourrait influencer le degré de motivation, la perception du discours scolaire et le processus d'apprentissage. Dans une relation éducative, l'interaction doit être comprise comme un déterminisme réciproque des facteurs personnels, environnementaux et comportementaux. Les représentations et les idées préalables de l'apprenant qui donnent sens aux situations de relations sont des facteurs cognitifs puissants qui déterminent l'instauration et l'évolution de ces relations éducatives. Cependant, l'influence de l'environnement reste essentielle dans toute relation éducative et pédagogique au sein de la classe.

Toute relation éducative et pédagogique au sein de la classe provoque des changements d'ordre cognitif, affectif et comportemental. Ces changements qui instituent une dynamique qui pourrait favoriser, dans certains cas, des apprentissages scolaires. La classe devient, par le biais de ces relations éducatives et pédagogiques, un système complexe et riche qui pourrait générer des éléments pouvant dynamiser les processus d'apprentissage suite à l'intervention pédagogique efficace de l'enseignant. Une gestion pédagogique adaptée à cette dynamique est nécessaire pour créer les conditions d'un enseignement favorable à un apprentissage possible. En fait, ces compétences pédagogiques de gestion des relations éducatives sont fortement liées au degré de professionnalisation des enseignants.

Il y a plusieurs types de relations éducatives et pédagogiques perçues différemment selon les auteurs et les préoccupations des spécialistes. Il serait illusoire de

qui seraient mis en œuvre à travers des relations éducatives et pédagogiques. L'instauration de telles relations implique l'acquisition par l'enseignant des compétences disciplinaires et didactiques. Bien entendu, d'autres paramètres sont à prendre en considération pour instaurer les conditions favorables à la mise en œuvre de projets efficaces d'enseignement.

III- Des obstacles à l'apprentissage

Plusieurs recherches laissent présager l'idée que l'enseignement dispensé ne serait pas toujours efficace et que l'échec partiel de cet enseignement serait lié à un certain nombre d'obstacles qui entravent l'enseignement et l'apprentissage. parmis ces obstacles on peut citer :

- des obstacles liés à l'utilisation des manuels scolaires ou des références ;
- des obstacles en relation avec le style d'enseignement et les démarches adoptées ;
- des obstacles inhérents à la nature du savoir proposé ;
- des obstacles générés par le langage utilisé par l'enseignant ;
- des obstacles relatifs à la nature des relations éducatives et pédagogiques établies ;
- des obstacles relatifs à la formation initiale et continue des enseignants ;
- etc...

La liste présentée n'est ni fermée ni exhaustive. Elle se limite à quelques obstacles qu'on juge importants pour comprendre les difficultés qui pourraient entraver l'enseignement et l'apprentissage dans le contexte scolaire.

IV- Des relations éducatives et pédagogiques qui marquent le contexte d'enseignement

Dans une situation d'enseignement, plusieurs facteurs peuvent expliquer la pertinence ou l'inefficacité des actions d'enseignement. Parmi ces facteurs, les relations éducatives et pédagogiques constituent des éléments puissants qui influencent la dynamique qui sous-tend la compréhension et l'apprentissage. En conséquence, il serait intéressant de chercher comment ces relations éducatives et pédagogiques agissent sur la dynamique cognitive à la base de la compréhension et

ou l'assimilation des savoirs enseignés. C'est du moins ce qui ressort des recherches menées. Le repérage et l'analyse de ces obstacles sont nécessaires pour améliorer la qualité des actions éducatives et du système éducatif dans son ensemble.

I- Développement des compétences et relations éducatives en classe

Les finalités de l'enseignement visent essentiellement le développement de compétences à même de favoriser l'insertion sociale et professionnelle. Le rôle de l'enseignant est d'organiser les activités d'apprentissage pour instaurer des conditions nécessaires au développement de ces compétences. Tous les systèmes éducatifs actuels accordent une place de choix au développement des compétences. Force est de constater que la majorité des activités d'apprentissage (interagir, co-évaluer, construire le sens, développer des compétences) implique des relations éducatives favorables au développement de telles compétences. Les relations éducatives avec les pairs ou l'enseignant déterminent fortement la motivation, les prédispositions et l'implication de l'apprenant pour envisager un engagement dans une entreprise d'enseignement visant le développement de compétences. L'effort de l'enseignant doit être focalisé sur les stratégies pédagogiques à déployer pour l'établissement de relations éducatives propices au développement de ces compétences. Une gestion pédagogique optimale de ces relations éducatives est une condition *sine qua non* pour tenter un développement de compétences dans le cadre scolaire. Une telle gestion implique de la part de l'enseignant l'identification et la réalisation des conditions de l'exploitation pédagogique de ces relations. Les propos présentés témoignent de l'importance cruciale des relations éducatives et pédagogiques dans un contexte d'enseignement ou de formation.

II- Qualité de l'enseignement et problématique de développement

Le souci d'améliorer les prestations du système d'éducation et de formation est un objectif prioritaire pour tout pays car l'enseignement en général, et l'enseignement des sciences en particulier, occupe une place de choix comme levier de développement [Hulin, 1992]. Il convient de souligner que dans un système d'enseignement, l'enseignant joue un rôle important car il est le seul à pouvoir concrétiser des projets d'enseignement en actions éducatives effectives, des projets

RELATIONS ÉDUCATIVES ET PÉDAGOGIQUES AU SEIN DE LA CLASSE

IMPORTANCE ET CONDITIONS D'UNE EXPLOITATION PÉDAGOGIQUE OPTIMALE

Madrane Mourad

Professeur ENS, Tétouan

RÉSUMÉ

L'acte éducatif est essentiellement un acte relationnel. Les relations éducatives et pédagogiques au sein de la classe permettent des interactions nécessaires à l'apprentissage. L'instauration et la gestion adéquate de ces relations sont une condition nécessaire à l'éfficacité en matière d'éducation. Le présent article s'interroge sur la nature, le sens, l'importance et les conditions d'une gestion pédagogique optimale des relations éducatives; une gestion pouvant favoriser un enseignement de qualité dont l'impact serait un apprentissage durable et sensé. Cet article se propose également de souligner la complexité de la relation éducative ainsi que les conditions pour une éventuelle gestion pédagogique adéquate des relations éducatives au sein de la classe.

Introduction

Malgré les efforts déployés dans le domaine de l'enseignement, les retombées de cet enseignement sont limitées par rapport aux buts qui lui sont assignés. Selon Melhaoui et al. [2004], les taux d'échec et d'abandon des élèves et des étudiants sont élevés : seulement 10 % des étudiants d'une promotion obtiennent leur licence en quatre ans. D'après une enquête[1] officielle, ce problème touche toutes les tranches d'âge entre 15 et 29 ans, aussi bien en milieu urbain qu'en milieu rural. Par ailleurs, le niveau des bacheliers à leur arrivée à l'université et une non compatibilité des profils de sortie proposés par l'université avec les besoins du marché de l'emploi, témoignent d'un enseignement universitaire en échec. Ce dernier est lié à des obstacles divers qui entravent la formulation, la présentation



Dossier

Les relations pédagogiques au sein de la classe

- stimuler les acteurs éducatifs à contribuer efficacement à la production de la connaissance scientifique, à animer un débat constructif et élargi au possible et à échanger expériences et expertises, en vue de rénover l'acte éducatif et d'améliorer le rendement du système éducatif.

Ces «Cahiers» aspirent à être un espace ouvert à la libre opinion et au débat et une tribune pour les différents intervenants dans le processus éducatif [enseignants, formateurs, personnel d'encadrement, directeurs d'établissements, chercheurs, étudiants, élèves...], qui permettrait à chacun d'exprimer ses points de vues sur les questions d'actualité du système éducatif et les perspectives de son développement, en les étayant par une analyse objective et en faisant preuve d'un sens critique constructif.

Pour atteindre ces objectifs, les «Cahiers de l'éducation et de la formation» adoptent une ligne éditoriale indépendante, libre d'opinion et de pensée, fondée sur la défense de l'école marocaine avec toutes ses composantes (école, université, formation professionnelle), dans le but de consolider la confiance dans l'école en tant qu'institution citoyenne, solidaire et ouverte, productive et engagée dans les grands chantiers de notre pays, dont le plus grand reste, étant donné que l'éducation et la formation sont le pilier incontournable de tout projet sociétal, la promotion de la société Marocaine.

Pour donner corps à cette ligne éditoriale, ces «Cahiers» seront publiés à périodicité régulière et comprendront des axes fixes et d'autres variables.

Les axes récurrents sont:

- Le dossier du numéro ;
- «En direct des espaces d>éducation et de formation», qui se compose de deux rubriques : témoignages et entrevues ; expériences réussies.
- Concepts clefs de l'éducation-formation ;
- Tendances et nouvelles éducatives.

À cet égard, les « Cahiers » encouragent toutes les contributions, et ouvrent la porte à la diversité des opinions et à la multiplicité des points de vue. Ils aspirent à constituer un point de ralliement pour les plumes des acteurs éducatifs et de toute personne intéressée par le domaine de l'éducation et de la formation, qui croient en la nécessité d'un débat sérieux et constructif pour réaliser l'ambition nationale commune : réussir une école marocaine pour tous, avec la contribution de tous.

Les Cahiers de l'Education et de la Formation

Le dynamisme qui traverse le secteur national de l'éducation et de la formation, tant au niveau du discours qu'à celui de la pratique, appelle à un exercice d'évaluation serein, loin de toute précipitation, afin d'en établir un état des lieux et d'explorer ses perspectives, dans le cadre d'une vision d'amélioration continue.

Dans ce contexte, les «Cahiers de l'éducation et la formation» sont publiés afin de contribuer à l'enrichissement du débat pluriel et constructif sur l'état de l'école marocaine et les exigences de sa réforme, appelée à être en constant renouvellement, et ce, à travers le traitement de thématiques à caractère pédagogique, didactique ou ayant trait à la gestion.

Cette initiative s'inscrit dans le cadre des projets du Conseil Supérieur de l'Enseignement pour renforcer et promouvoir les fondements de la réforme de l'école marocaine, afin qu'elle assure ses fonctions essentielles en matière d'enseignement, d'apprentissage, d'éducation, d'intégration sociale et de qualification, tout en étant apte à accompagner les évolutions nationales et mondiales aux niveaux des connaissances, des théories et des méthodes appliquées à l'éducation et la formation, et à en faire bénéficier aussi bien les apprenants que les formateurs.

Les «Cahiers de l'éducation et de la formation» s'assignent principalement pour objectifs :

- de pourvoir les différents acteurs éducatifs de matériel de référence pédagogique et didactique, susceptible de contribuer à leur formation continue et à leur auto-formation ;

- de simplifier les concepts et la terminologie en vigueur dans les divers domaines de l'éducation et de la formation, tout en uniformisant leur utilisation afin de faciliter la communication entre les acteurs et de soutenir l'encadrement éducatif, pédagogique et administratif ;

- Exposer les innovations aux niveaux pédagogique, didactique et à celui des pratiques managériales réussies ;

- contribuer à la diffusion des connaissances scientifiques sur les enjeux et les questions de fond en matière d'éducation et les rendre accessibles aux différents acteurs ;



Cahiers de l'Education et de la Formation
Publication périodique triannuelle

Directeur responsable
Abdellatif El MOUDNI

Directeur de rédaction
Hammani AKEFLI

Comité de rédaction
Abdellatif EL FARIBI, Nassreddine EL HAFI, Azzedine EL KHATTABI,
Abdellatif EL MOUDNI, Driss EL YAKOUBI, Driss KATIR,
Abdelhak MOUNCEF

Secrétaire de rédaction
Omar EL AZAMI EL IDRISSI

Editeur
Conseil Supérieur de l'Enseignement

Rédaction, administration et abonnements
Conseil Supérieur de l'Enseignement, Complexe administratif de
la Fondation Mohammed VI des Œuvres Sociales de l'Education-
Formation, Aile A2,
Avenue Allal El Fassi, Madinat Al Irfane-Rabat. B.P. 6536,
Rabat-Instituts
Tel : 05 37 77 44 25
Fax : 05 37 77 46 12
E-mail : dafatir@cse.ma

Conception, réalisation et impression
USG

Distribution
Sapress

Dépôt légal : 2009 PE 0120



دفاتر التربية والتكوين

Cahiers de l'éducation et de la formation

DOSSIER

Les relations pédagogiques au sein de la classe

N° 1

Novembre - 2009

- **Dossier :** Relations éducatives et pédagogiques au sein de la classe

15 dh درهما